

Relatório Final

**Uso da Avaliação Externa por Equipes
Gestoras e Profissionais Docentes:
Um Estudo em Quatro Redes de
Ensino Público.**

2012

Fundação Carlos Chagas**Diretor Presidente**

Fernando Calza de Salles Freire

Superintendente de**Educação e Pesquisa**

Claudia Leme Ferreira Davis

**Chefe do Departamento
de Pesquisas Educacionais**

Sandra G. Unbehau

Fundação Itaú Social**Vice-Presidente**

Antonio Jacinto Matias

Superintendente

Valéria Veiga Riccomini

Gerente

Isabel Cristina Santana

Coordenadora

Patrícia Mota Guedes

Coordenação da Pesquisa

Vandré Gomes da Silva

Nelson Antonio Simão Gimenes

Pesquisadores

Gabriela Miranda Moriconi

Paula Louzano (FEUSP)

Bolsistas de Pesquisa

Lisandra Marisa Príncipe

Luciana França Leme

Assistente Técnico de Pesquisa

Adriano Moro

Consultoria

Bernardete Angelina Gatti

Patrícia Mota Guedes

Pesquisadores de campo

Cristovam da Silva Alves

Roberta Guimarães Peres

Cristiane Machado

Regina Célia Prandini

Caio Cabral

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	03
2. CLASSIFICAÇÃO DOS USOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS.....	09
2.1 - Usos das avaliações por parte das instâncias Centrais e Intermediárias de gestão.....	10
2.2. - Usos das avaliações externas pelas escolas.....	38
3. CONDIÇÕES PARA O USO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS.....	65
3.1 - Sistemas próprios de avaliação e autonomia das redes de ensino.....	65
3.2 - Desenho da avaliação externa.....	69
3.3 - Tamanho e complexidade das Secretarias de Educação.....	75
3.4 - Avaliação externa e currículo escolar.....	77
3.5 - Estrutura Organizacional e Gestão das Secretarias de Educação.....	80
3.6 - Acompanhamento e apoio ao trabalho escolar.....	82
3.7 - Trabalho pedagógico realizado nas escolas e formação em serviço.....	85
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95

5. ANEXOS

1. Nota Metodológica
2. Organização Das Redes Educacionais E Seus Modelos De Avaliação Externa
3. descrição dos sistemas de educação pesquisados

1. APRESENTAÇÃO

Verificamos nas últimas duas décadas o aumento e o peso cada vez maior dos sistemas de avaliação de desempenho discente no Brasil, protagonizados tanto pelo governo federal, como por iniciativas de governos estaduais e municipais nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica. No entanto, a utilização de seus resultados por parte de gestores, coordenadores e professores no cotidiano escolar é, ainda, assunto pouco explorado.

Nesse esforço em investigar e buscar descrever eventuais tipos de apropriação de resultados desencadeados por avaliações externas, a primeira impressão é a de que qualificar tais usos simplesmente como *instrumentos* ou *políticas de gestão* no âmbito do processo decisório das Secretarias de Educação (SOUSA e OLIVEIRA 2010; BONAMINO e SOUZA, 2012; BROOKE e CUNHA, 2010) parece não abranger, em profundidade, outras formas de utilização dessas avaliações e seus resultados, sobretudo quando praticadas no cotidiano escolar.

Em meio a diversas ações feitas em nome das avaliações externas e o peso cada vez maior atribuído à divulgação de seus resultados, cabe perguntar: como a gestão de sistemas públicos orientam e/ou apoiam suas escolas na apropriação e utilização das avaliações externas? Como essas demandas se desdobram em medidas e ações concretas nas instâncias intermediárias de gestão – como diretorias ou superintendências de ensino – e sob que condições se dá – ou não – o uso desses resultados em âmbito escolar?

A identificação do próprio sentido que adquiriu as políticas de avaliação em larga escala nas duas últimas décadas no Brasil é o melhor ponto de partida para responder a essas questões. A introdução maciça desse tipo de avaliação no país, em especial a partir dos anos 1990, acompanhou uma agenda e tendência internacionais já consolidadas que enxergam nesse tipo de ação uma forma de se aferir a qualidade e a efetividade das redes de ensino. Ainda que o termo qualidade no campo educacional possua diversos significados e comporte diferentes dimensões (DOURADO, 2007; SILVA, 2008), o fato é que tais avaliações rapidamente se associaram à ideia de qualidade, limitando-a aos resultados obtidos pelos alunos em apenas duas áreas disciplinares consideradas mais importantes no caso brasileiro: leitura e matemática.

Assim, não é estranho o argumento de que essas avaliações seriam a própria tradução de uma política educacional (OLIVEIRA, 2000; SOUSA, 2003) cujo alcance ainda carece de avaliação mais ampla e diversificada quanto ao seu potencial indutor de transformação e maior qualificação do trabalho escolar e da própria prática docente. Mais ainda se levamos em conta a diversificação dos desenhos avaliativos introduzidos na última década nos moldes da Prova Brasil, destinada a produzir, aferir e divulgar resultados por escola, diferentemente do desenho amostral do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que lhe serviu de inspiração e que ainda se mantém no cenário educacional, ainda que com fins específicos¹.

Ainda que se possam identificar alguns avanços no desempenho dos estudantes em casos particulares, em outros nota-se retrocessos, como também se observam grandes desigualdades intra-escola (FRANCO, 2006; 2008), o que de alguma forma sinaliza a necessidade de uma compreensão mais detalhada sobre o assunto, dadas as diversificadas condições e característica dos desenhos de avaliação externa adotados e apropriação de seus resultados.

Nesse cenário, parece ser de extrema relevância aprofundar o conhecimento e o debate em relação ao que acontece na escola com a chegada dos resultados e verificar quais ações estão sendo realizadas a partir das avaliações externas. Mais ainda se compreendermos essas avaliações também como um recurso pedagógico que pode auxiliar e qualificar diretamente o trabalho pedagógico realizado. Em outras palavras, se é desejável melhorar os resultados educacionais e se há ações de gestão que, de uma forma ou de outra, buscam incentivar, engajar e, eventualmente, apoiar escolas e professores para o alcance desse objetivo, se torna fundamental pensar como isso está sendo feito por profissionais das escolas e pela gestão das redes de ensino de que fazem parte e que lições podemos daí tirar

Em resposta a essas demandas, o presente estudo é resultado de parceria estabelecida entre a *Fundação Carlos Chagas* e *Fundação Itaú Social*, no âmbito do *Programa Avaliação e Aprendizagem*. Idealizado e coordenado pela *Fundação Itaú*

¹ “A partir de 2005, o Saeb passou a ser composto por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc): 1) A Aneb é realizada por amostragem das redes de ensino em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações; 2) A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações.” Nesse sentido, a Prova Brasil – cujo propósito é mais abrangente, por divulgar os resultados por escola e não apenas por sistema, como o Saeb, “adota o marco teórico e os mesmos procedimentos e técnicas do Saeb como, por exemplo, matrizes de referência, testes padronizados para medir o que os estudantes demonstram saber e são capazes de fazer nas áreas de conhecimento, padronização dos trabalhos de campo, uso da *Teoria de Resposta ao Item* e de *Escalas de Proficiência para análise de dados e apresentação de resultados*”. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil/metodologia.htm>. Acesso em 04/04/2011.

Social a partir de 2011, esse programa tem por objetivo contribuir no debate em torno do tema e ampliar o uso das avaliações externas de larga escala como uma das estratégias para a melhoria da qualidade na educação básica, a partir de três eixos: formação, pesquisa e produção e disseminação de conteúdos. Suas ações buscam ampliar o uso das avaliações externas a partir da construção e disponibilização, para Secretarias de Educação e escolas, de um quadro de referências, conteúdos e metodologias.

A presente pesquisa - concebida de forma conjunta entre as Fundações parceiras e realizada no âmbito do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas -, teve como perspectiva central caracterizar e tipificar alguns usos que se tem feito dos resultados e dos próprios desenhos de avaliação externa propostos por diferentes redes de ensino, em especial em âmbito escolar, mas, também no nível da gestão central de Secretarias de Educação (estaduais e municipais) e seus órgãos intermediários de gestão.

Os diversos usos aqui catalogados e a análise das condições que poderiam favorecer ou dificultar a execução desse tipo de política educacional se constituem em informação valiosa, e importante, para que gestores, técnicos educacionais, coordenadores pedagógicos e professores possam qualificar o seu trabalho e sua ação a partir da reflexão sobre a experiência de redes de ensino e escolas que já estão trilhando esse caminho.

Este estudo investigou os usos das avaliações externas na rede de ensino estadual do Espírito Santo e redes municipais de São Paulo (SP), Sorocaba (SP) e Castro (PR). A escolha de diferentes perfis de Secretarias de Educação - estaduais e municipais de grande, médio e pequeno porte - proporcionou um conjunto interessante e plural de modelos e ações vinculadas à avaliação externa, favorecendo a elaboração de uma tipologia de usos e a observação de aspectos importantes na definição e execução de uma política de avaliação consequente..

Segundo a perspectiva metodológica empregada, a escolha das redes de ensino investigadas não foi aleatória e procurou destacar algumas características de suas políticas de avaliação, em especial a intenção explícita de fazer desse tipo de avaliação um instrumento de apoio ao trabalho escolar, ou seja, a utilização dos resultados por suas escolas e professores como um recurso pedagógico capaz de modificar ou aperfeiçoar o trabalho pedagógico que realizam.

De qualquer forma, independente da motivação que uma política de avaliação em larga escala possa ter – como a busca constante por melhores resultados -

diferentes objetivos em torno das avaliações externas podem se apresentar como dois lados de uma mesma moeda, ou seja, melhorar progressivamente os resultados implica, de alguma forma, em tentar modificar e aperfeiçoar práticas de ensino e a própria gestão escolar. Nesse sentido, cabe destacar a receptividade e espírito público de Secretários de Educação e demais atores institucionais em acolher e participar desta pesquisa e o interesse comum em investigar como as avaliações externas estão adentrando o cotidiano escolar e o que pode ser feito para aprofundar e qualificar sua utilização em uma perspectiva eminentemente pedagógica.

Apesar dos limites impostos por um estudo exploratório como é o caso deste, em especial o cuidado em não se generalizar os dados e análises aqui apresentados, procurou-se abordar o efeito em cascata das avaliações externas no interior de diferentes redes de ensino públicas. A intenção principal foi a de fornecer novos elementos para compreensão do alcance desse tipo de política na organização e trabalho escolares e na própria gestão pedagógica de Secretarias de Educação Públicas.

Como opção metodológica de uma pesquisa de caráter qualitativo, foram selecionadas três Secretarias de Educação que possuem um sistema próprio de avaliação em larga escala – o que de alguma forma denota uma preocupação institucional diferenciada em destacar e avaliar o desempenho escolar de seus alunos.

Como contraponto, procuramos investigar também como uma Secretaria de Educação, que não possua um exame próprio nos moldes das avaliações em larga escala, pode implementar uma política de usos de avaliação externa a partir dos resultados disponíveis através de outras avaliações estaduais e, também, da própria Prova Brasil, de iniciativa do Ministério da Educação. Especificamente, a introdução dessa experiência – a partir da pesquisa junto à rede municipal de Sorocaba/SP – também buscou identificar eventuais diferenças nas políticas voltadas ao uso de avaliações nacionais e estaduais em relação às Secretarias de Educação que optam por desenhos próprios de avaliação.

A orientação de escolha dessas Secretarias de Educação se deu em função do desenho de suas políticas de avaliação do desempenho escolar e não a partir de seus resultados, quer seja em seus sistemas próprios ou mesmo nas avaliações nacionais. Como se sabe, resultados considerados bons ou a sua melhora gradativa ao longo de várias ondas de avaliação podem ser influenciados por diversos fatores extraescolares, não se constituindo necessariamente em um efeito direto ou principal, por exemplo, de uma política orientada para os usos dessas avaliações.

Também foi um dos objetivos deste estudo identificar algumas características das políticas em curso que poderiam ser influenciadas a partir da forma como as escolas e, mesmo as instâncias intermediárias de gestão, recebem e atribuem significado às avaliações externas. Isto porque, é comum encontrarmos escolas que possuem uma considerável autonomia na maneira de incorporar e encaminhar certas questões e demandas vindas da gestão central, não se constituindo apenas em meras executoras de orientações e deliberações externas, mas sendo elas próprias instâncias de reação e reinterpretação do conjunto legal e normativo de que são alvo (MARTINS, 2008).

Nessa perspectiva, para cada Secretaria de Educação participante deste estudo foram investigadas quatro unidades escolares. Nas redes de Castro e Sorocaba, de pequeno e médio porte, foram entrevistados e analisados diferentes grupos de supervisores ou responsáveis técnicos responsáveis pelo acompanhamento das respectivas escolas pesquisadas. Já nas Secretarias de educação do Espírito Santo e rede municipal de São Paulo, de maior porte, foram investigadas duas diretorias ou superintendências de ensino distintas e, respectivamente, duas escolas vinculadas a cada uma dessas instâncias intermediárias de gestão.

Nos diferentes níveis de gestão investigados - gestão central da Secretaria de Educação, órgãos técnicos, instâncias intermediárias ou diretorias de ensino e unidades escolares - além da coleta de documentos, diversos atores foram entrevistados individual e coletivamente, como: Secretários de Educação, técnicos, coordenadores regionais, supervisores de ensino, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores.

Além da coleta de documentos e realização de entrevistas semiestruturadas, foram aplicados questionários aos professores das 16 escolas pesquisadas, buscando uma fonte adicional de informação quanto ao tipo e grau de apropriação dos resultados de avaliação em larga escala por parte desses agentes institucionais, especificamente. Aqui a perspectiva principal foi a de obter um tipo de informação mais abrangente que pudesse fornecer indícios de como os resultados dessas avaliações atingem o conjunto dos docentes lotados em cada unidade escolar e não apenas os professores das séries em que os alunos realizam as provas.

Este relatório está dividido em 3 capítulos, além desta introdução. Inicialmente é apresentada uma tipologia de usos das avaliações nos âmbitos da gestão de Secretarias de Educação e unidades escolares pesquisadas. No segundo capítulo são descritos e analisados alguns elementos da organização e gestão das Secretarias de

Educação que, de forma inerente às políticas de avaliação, podem favorecer a apropriação e uso dos resultados das avaliações externas. Ao final, seguem algumas considerações em torno dos dados coletados e dos obstáculos e desafios para apropriação e uso dos resultados de avaliações externas.

O relatório também conta com anexos que descrevem a metodologia empregada na pesquisa e uma síntese do perfil das Secretarias de Educação participantes do estudo, assim como de suas políticas de avaliação.

2. CLASSIFICAÇÃO DOS USOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA

O propósito principal desse estudo foi o de levantar informações sobre os usos das avaliações externas de forma a mais abrangente possível. A partir de diferentes modelos e características das redes de ensino que condicionam e diversificam as políticas de avaliação elaboradas por sua gestão central, foi possível identificar diversos usos, em diversas instâncias das Secretarias de Educação.

O desenho desta pesquisa permitiu uma aproximação de um terreno ainda pouco conhecido e debatido: a utilização e eventuais efeitos das avaliações externas no âmbito escolar e na percepção dos seus atores, quer sejam provocadas pelas políticas – mais ou menos efetivas - implementadas pelas Secretarias de Educação ou como fruto de uma apropriação autônoma e mais autoral protagonizada pelas próprias equipes escolares. Buscou-se, assim, um mapeamento – sob uma perspectiva qualitativa - dos diversos tipos de uso das avaliações externas identificados nas quatro redes de educação pesquisadas, em seus diversos níveis de atuação.

Esse mapeamento de usos, de caráter exploratório, adquire maior relevância à medida que um dos objetivos principais declarados pelos gestores das Secretarias de Educação estudadas, em relação às suas políticas de avaliação, é o de que os resultados se convertam em subsídio e instrumento de ação direta por parte dos próprios agentes escolares. Contudo, de acordo com o tipo de organização e condições em que se dá a execução dessas políticas, não se deve concluir que as ações propostas ao nível central sejam automaticamente absorvidas e executadas integralmente pelas unidades escolares.

Este estudo distingue, em um primeiro momento, pelo menos dois níveis de apropriação e uso dos resultados. O primeiro deles diz respeito às equipes centrais e intermediárias responsáveis pela gestão de suas respectivas redes. O segundo nível de apropriação refere-se às unidades escolares e suas respectivas equipes: diretores, coordenadores pedagógicos e professores.

Em ambos os níveis estabelecemos dois grandes grupos de usos que informam a organização da tipologia aqui apresentada. O primeiro grupo ou eixo refere-se ao tipo de apropriação da avaliação externa que é atrelado ao próprio desenho de avaliação adotado. É o caso, por exemplo, da utilização dos descritores da matriz de avaliação para elaboração do currículo escolar – ao nível da gestão central - ou do planejamento docente individual – realizado em âmbito escolar. Tais

atividades são realizadas de forma independente dos resultados divulgados a cada onda de avaliação. O segundo eixo classificatório refere-se à apropriação dos resultados disparados a cada onda de avaliação realizada. A identificação de erros mais frequentes observados em cada onda de avaliação, tanto por parte das secretarias de educação como pelas equipes escolares, são exemplos desse segundo agrupamento.

A descrição de cada uma das categorias nos diferentes eixos e instâncias pesquisadas procura destacar um ou mais depoimentos de atores entrevistados que possam melhor ilustrar os pontos de vista apresentados, assumindo um tom de diálogo capaz de “ouvir” as vozes de atores envolvidos.

É importante destacar que a elaboração dessa tipologia está circunscrita ao modelo e limites metodológicos empregados na pesquisa, não podendo seus resultados serem generalizados como um retrato fiel de como as redes de ensino e escolas brasileiras utilizam avaliações externas. Assim, não estão descartados outros possíveis usos das avaliações externas já realizados por outras Secretarias de Educação ou que venham a ser criados.

Os tipos aqui elencados não podem ser tomados como um grupo fixo ou hierárquico de usos, mas como um conjunto de exemplos em torno do que algumas redes de ensino e escolas estão fazendo hoje a partir de suas políticas de avaliação externa. Os usos identificados também não representam, por exemplo, o conjunto das escolas dos próprios sistemas investigados. Dessa forma, a classificação proposta não foi estipulada em função da frequência ou intensidade – bastante heterogêneas - dos usos verificados, mas a partir da sua ocorrência em uma ou mais escolas e por um ou mais professores, e instâncias centrais e intermediárias de gestão. Por esse motivo a apresentação de cada tipo de uso foi feita de forma genérica, não estando atrelado a uma ou mais redes e/ou escolas, necessariamente.

2.1 - Usos das avaliações por parte das Instâncias Centrais e Intermediárias de Gestão

As instâncias centrais das redes de ensino, além de implantarem e gerirem suas políticas de avaliação externa nas redes procuram cada vez mais se apropriar e utilizar esses resultados, muitos deles com uma conotação de orientação do trabalho pedagógico a ser realizado nas unidades escolares. Esses usos, por vezes, são planejados no âmbito das instâncias intermediárias das Secretarias de Educação.

A seguir, são apresentados e discutidos os tipos de usos identificados por parte das instâncias centrais e intermediárias das redes de ensino estudadas, seguido da explicitação de cada uma das categorias utilizadas que foram, para efeitos de análise, classificadas em dois grandes eixos e suas respectivas categorias:

1. Geração de ações, por parte das instâncias centrais e intermediárias de gestão, a partir do desenho de avaliação externa adotado.

⇒ Revisão ou criação de orientações curriculares para a rede de ensino

2. Geração de ações, por parte das instâncias centrais e intermediárias de gestão a partir dos resultados da avaliação externa.

- ⇒ Informação para a sociedade
- ⇒ Estabelecimento de padrões e metas
- ⇒ Criação de indicadores de qualidade
- ⇒ Composição dos critérios para pagamento de bônus a profissionais
- ⇒ Monitoramento pedagógico
- ⇒ Indicação de alunos para recuperação paralela
- ⇒ Formação continuada para profissionais
- ⇒ Composição de critérios para alocação de profissionais
- ⇒ Produção de materiais pedagógicos

Eixo 1 - Geração de ações, por parte das instâncias centrais e intermediárias de gestão, a partir do desenho de avaliação externa adotado.

⇒ **Revisão ou criação de orientações curriculares para a rede de ensino**

Em três das redes de ensino estudadas (Espírito Santo, Sorocaba e Castro), as matrizes das avaliações externas, tanto a do Saeb/Prova Brasil quanto das avaliações estaduais e municipais, quando existentes, foram usadas como subsídios nos movimentos de revisão ou discussão do currículo escolar ou mesmo de formulação de orientações curriculares, quando estas não existiam para a rede como um todo.

Na rede municipal da cidade de São Paulo, os relatos indicam que a discussão das expectativas de aprendizagem e das orientações curriculares ocorreu de modo concomitante à discussão das matrizes da Prova São Paulo:

Em 2007 a gente começou a discussão das orientações curriculares na Rede, definindo um currículo mínimo, dando opções para autonomia da escola, para trabalhar com mais do que aquilo que a gente estava propondo - o que muitas escolas fazem. Junto com isso, a gente coloca a avaliação, para que as escolas pudessem dialogar com esse processo de implantação do currículo. (Secretário de Educação, rede municipal de São Paulo)

Essa matriz correu concomitante à discussão de currículo com as expectativas de aprendizagem.(...) É claro que esta matriz de avaliação dialoga com o currículo. Por isso tivemos o envolvimento de professores; consulta a cadernos de aluno; para se ter uma idéia do que colocar na matriz e do que não colocar.”(Técnico do núcleo de avaliação educacional, rede municipal de São Paulo)

Nas demais redes pesquisadas, os relatos apontam para movimentos de revisão ou criação de orientações curriculares ocorridos após a implantação da política de avaliação externa por parte da rede. De acordo com o Secretário Municipal de educação de Castro, as redes teriam sido provocadas a construir suas propostas curriculares a partir dos sistemas de avaliação.

Eu acredito que um sistema de avaliação provoque hoje, numa rede municipal, algo muito importante que é a construção das diretrizes curriculares próprias de um sistema de educação. Porque uma coisa é você pegar as diretrizes curriculares que são recentes de ensino fundamental e educação infantil, lá pelo Conselho Nacional. Outra coisa é você debater e construir diretrizes curriculares adequadas para a sua rede, a partir do que você entende como próprio da sua história, da sua cultura, do seu ambiente. E isso nós fizemos aqui, talvez de uma maneira um pouco rudimentar no início, mas foi avançando. Eu acho que um projeto de avaliação, já de cara, provoca um grande choque numa rede que é isso aí: construir diretrizes curriculares adequadas para a sua realidade. (Secretário de Educação, rede municipal de Castro).

Qualquer que tenha sido a ordem dos acontecimentos, as falas dos gestores em todas as redes de ensino pesquisadas convergem em três pontos: (1) a matriz do Saeb/Prova Brasil e das avaliações estaduais ou municipais, quando existentes, foram um dos subsídios, mas não o único, no processo de criação ou revisão das orientações curriculares da rede ou currículo utilizado; (2) a matriz da avaliação está contida nas orientações curriculares, mas as orientações curriculares não se restringem apenas ao que está descrito na matriz da avaliação; (3) os processos de construção das orientações curriculares das quatro redes de ensino pesquisadas se

realizaram, contando com algum tipo de participação dos professores. Segundo uma técnica de avaliação do Espírito Santo:

Toda avaliação de larga escala parte de uma matriz curricular; nunca avalia todas as questões de uma matriz; ela resume aquilo que é minimamente necessário. É escolhido o que é minimamente necessário que se aprenda. Há um consenso entre os especialistas de cada disciplina com o MEC do que você tem que saber ao final de cada série. Os currículos contemplam isso, pois ocorrem depois da avaliação em larga escala. Já que o governo [federal] não faz a gente tem que correr e fazer para orientar os professores. Os mais modernos não tem como não contemplar o que está previsto na avaliação de larga escala. O currículo começou a ser estruturado depois de 300 reuniões – não é figura de linguagem – foram 300 reuniões com professores da rede para formular um currículo. Já tínhamos as nossas matrizes de avaliação e havia uma concordância que aquilo era o mínimo necessário. A matriz de avaliação está contemplada na matriz curricular. (Técnica de Informação e Avaliação Educacional, rede estadual do Espírito Santo)

Na relação entre as avaliações e a questão curricular, observa-se em algumas falas a intenção de usar os sistemas de avaliação para atestar o cumprimento das orientações curriculares – ou pelo menos, de parte delas, já que as avaliações não dão conta de contemplar as orientações curriculares como um todo.

A avaliação vem para medir o quanto destas expectativas de aprendizagem, que foram fechadas para cada ano, estão sendo apropriadas ou não. (Técnica pedagógica - Diretoria Regional de Ensino, rede municipal de São Paulo)

(...) a avaliação vem para que a gente verifique se parte do currículo está sendo cumprido ou não. (Secretário de Educação, rede municipal de São Paulo)

Mais do que verificar o cumprimento do currículo, um uso das avaliações pode ser o de reforçar a diretriz de alinhamento da rede em torno das orientações curriculares, como indica uma profissional do Espírito Santo.

“É uma avaliação externa e da escola e ao mesmo tempo, de uma certa forma, força a rede, como rede, a caminhar numa única direção, a utilizar o currículo que foi estabelecido. (Técnica da Subsecretaria de Educação Básica e Profissional, rede estadual do Espírito Santo)

Além disso, segundo uma das responsáveis pela gestão da Secretaria Municipal de Sorocaba, há uma tentativa, por meio da avaliação externa, de alinhamento da rede com as diretrizes e referências nacionais.

Com a matriz de avaliação, começando a entender melhor a escala Saeb, a própria equipe técnica começou a perceber que era necessário fazer ajustes no âmbito dos conteúdos, dos procedimentos, das atitudes, dos projetos escolares porque eles estavam muito de acordo com uma leitura local só. Então, a proposta que nós fizemos foi: como manter a singularidade e a autonomia de cada uma das comunidades, mas fazer também com que elas dialoguem fortemente com as diretrizes curriculares nacionais, com a diretriz do Saeb e assim por diante. [...] Para a gente fazer isso vamos ter que aprimorar ainda mais a gestão, temos que produzir conhecimento onde caibam todos, todas as cento e doze unidades escolares e consensuar passo a passo o que nós vamos fazer. E foi isso o que foi feito. (Técnica da área de gestão pedagógica, rede municipal de Sorocaba)

Eixo 2 - Geração de ações, por parte das instâncias centrais e intermediárias de gestão a partir dos resultados da avaliação externa.

⇒ Informação para a sociedade

As redes de ensino pesquisadas tomaram diferentes decisões acerca da estratégia de divulgação dos resultados das escolas nas avaliações realizadas por elas. Enquanto uma rede, a do Espírito Santo, optou pela divulgação para toda a sociedade dos resultados das escolas nas avaliações, as duas outras redes também com sistema próprio de avaliação, a da cidade de São Paulo e a de Castro, optaram por não divulgar publicamente os resultados das escolas, restringindo essas informações às equipes das próprias escolas, às instâncias intermediárias e aos pais dos alunos. Já a rede de Sorocaba, embora não tenha sistema próprio de avaliação, optou por reforçar a divulgação dos resultados de suas escolas no IDEB.

A rede do Espírito Santo aposta na plena divulgação dos resultados, em conformidade com diretrizes da gestão adotadas desde 2003, tais como a transparência dos resultados das avaliações, a responsabilização por esses resultados e o envolvimento da opinião pública, presentes no Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025, nas seguintes metas:

1. envolver a opinião pública, transformando a educação de qualidade na principal prioridade da sociedade capixaba;
3. estimular maior participação da comunidade na gestão das escolas;
4. dar transparência total dos resultados de avaliação independente anual de cada escola;
7. fortalecer a autonomia e estabelecer a responsabilização por resultados;

Uma das gestoras explica que todos os resultados estão disponíveis no *site* da Secretaria de Educação, o que permite, inclusive, a ampla repercussão dos resultados por parte da imprensa:

No site são divulgados os resultados e listas. Agora é totalmente aberto aos jornais. Já teve jornal que chegou a publicar a lista inteira. Hoje eles pegam as [escolas] que têm melhor resultado, as que cresceram. Se hoje eles quiserem divulgar tudo, eles divulgam tudo. É totalmente transparente. (Subsecretária de Planejamento e Avaliação, rede estadual do Espírito Santo)

A rede de Sorocaba, por não ter um sistema próprio de avaliação, não tem o poder de decidir se as notas de suas escolas nas avaliações nacionais ou estaduais serão ou não divulgadas – tipo de decisão característica das redes que possuem sistema próprio. No entanto, decidiu reforçar a divulgação dos resultados das escolas no IDEB: desde o final de 2011, a Lei Municipal nº 9811 obriga as escolas a divulgarem informações sobre o IDEB em local visível. Devem ser divulgados “a nota obtida pelo estabelecimento de ensino, a maior nota e a nota média obtida pelos estabelecimentos da rede municipal”.

Já na rede municipal de São Paulo a estratégia adotada é exatamente a oposta: relata-se a preocupação e o esforço em não expor amplamente os resultados das unidades escolares. O entendimento da gestão central é que os resultados nas avaliações dizem respeito somente à equipe da própria escola, ao supervisor da área da região da escola, a alguns membros da Secretaria e aos pais de alunos.

Se, por um lado, a gestão central da rede do Espírito Santo entende como positiva a divulgação ampla dos resultados das escolas, permitindo a identificação das que alcançaram os melhores e os piores resultados, a gestão central da rede de São Paulo vê como negativa essa divulgação de *rankings* de escolas, pois estes poderiam levar à estigmatização das escolas:

Nossa decisão é a de não divulgar o resultado por escola, porque no meu entender a imprensa, como ela não se apropriou do que significam essas provas, eles acabam fazendo *ranking* e isso não resolve nada. Além de você, de alguma forma, estigmatizar não só a rede pública, como as escolas. (Secretário Municipal de Educação, rede municipal de São Paulo)

É interessante destacar que a rede de Castro passou da divulgação total dos resultados – o que, inclusive, levou a imprensa da região a produzir *rankings* de escolas – incluindo premiação dos melhores alunos, a uma restrição no que diz

respeito à divulgação do desempenho das escolas na avaliação própria. Vários entrevistados da rede julgaram que essa primeira forma de exposição dos resultados trouxe consequências negativas para as escolas e para a rede, inclusive o próprio Secretário de Educação do município, que apresentou uma visão semelhante à do Secretário de Educação de São Paulo no que se refere à comparação de resultados entre escolas por meio dos *rankings*:

Hoje eu estou particularmente convencido que o *ranking* da nossa avaliação, do IDEB e de qualquer outra avaliação de nível estadual, local, quando você divulga, infelizmente comete um equívoco muito grande. O *ranking* serve muitas vezes pra estabelecer um grau de satisfação em uma escola e empurrar para baixo ao mesmo tempo outra escola. (Secretário Municipal de Educação, rede municipal de Castro)

Atualmente, a rede somente divulga os resultados das avaliações para as próprias escolas, permitindo o acesso aos resultados também aos pais dos alunos de cada escola.

Em se tratando da divulgação dos resultados especificamente voltada para os pais dos alunos, a única experiência em andamento encontrada nesse sentido foi a da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Nessa experiência, além dos boletins com dados agregados, é elaborado um boletim do aluno, enviado por correio pela Secretaria à casa de cada aluno. Nesse boletim, estão contidos: os níveis de proficiência do aluno obtidos nos testes de leitura e matemática, a interpretação desses níveis (em Abaixo do Básico, Básico, Adequado ou Avançado), as notas do aluno na prova de produção de texto, e uma lista de habilidades que o aluno demonstra ter ao alcançar esses níveis de proficiência e notas.

No texto do boletim, recomenda-se ao responsável pelo aluno que, caso ele tenha dificuldade para entender o material, que procure o Coordenador Pedagógico da escola. Portanto, nesse caso percebe-se que a Secretaria assume que o Coordenador Pedagógico conhece e compreende os resultados das avaliações e que faz parte do seu papel orientar as famílias em relação a esse assunto.

Ainda nesse material, a Secretaria pede atenção para as seguintes responsabilidades do leitor:

- Não deixe que o (a) estudante falte às aulas;
- Verifique suas lições de casa;
- Acompanhe as atividades de apoio;
- Compareça às reuniões de Pais e Responsáveis. (Boletim do Aluno da Prova São Paulo)

A intenção de que os pais ou responsáveis acompanhem a aprendizagem dos alunos e que participem desse processo também pode ser ilustrada pela manifestação de uma das entrevistadas da rede da cidade de São Paulo:

Quando ela aponta o resultado e manda a cartinha para o pai, a cartinha vai para a criança na casa dele que é para garantir que o pai tenha consciência de como está o seu filho na escola. É falar para o pai: olhe para o seu filho e vamos ver o que podemos fazer juntos. (Diretora de Orientação Técnica Pedagógica de uma Regional, rede municipal de São Paulo)

Portanto, fica evidente o objetivo da Secretaria de chamar a atenção dos responsáveis para os resultados dos alunos ao mesmo tempo em que indica as formas que ela considera adequadas para que eles realizem o acompanhamento de sua vida escolar. Nessas indicações, é interessante observar que se recomenda aos pais verificarem as lições de casa dos filhos, algo que tanto pais mais escolarizados, como menos escolarizados, podem fazer. Adicionalmente, a impressão é a de que a ênfase da mensagem está no papel dos pais junto aos seus próprios filhos, e não na cobrança que esses indivíduos possam realizar junto às equipes escolares, já que no boletim não são informadas as notas da escola nem da rede – o que permitiria comparar o seu filho com a média dos alunos da escola ou a média da escola com a da rede.

É importante ressaltar que o envio do resultado da avaliação externa para a casa do aluno demonstra um cuidado com a forma de exposição dos resultados nessa rede de ensino. Em outras palavras, os resultados que poderiam ser divulgados, por exemplo, por meio de listas públicas ou oralmente, nas salas de aula, são vistos pela família em seus lares. Em certa medida, essa forma de exposição evita ações classificatórias entre alunos.

Embora essa experiência seja a única voltada especificamente para a divulgação dos resultados das avaliações externas aos responsáveis pelos alunos, isso não significa que apenas a rede municipal de São Paulo demonstra preocupação com o envolvimento dos pais.

Nas falas de alguns gestores da Secretaria de Educação de Castro, se reconhece a importância de que os resultados cheguem aos pais dos alunos. Por isso, embora essa divulgação específica ainda não tenha sido implementada, atualmente a Secretaria busca o melhor meio para se fazer a exposição dos resultados a fim de se

evitar acontecimentos semelhantes ao da primeira divulgação, como relatado por alguns entrevistados:

A questão do relatório da avaliação, do resultado ainda tem que ser muito bem trabalhado com os pais. Esse é o grande desafio da Secretaria Municipal de Educação com a escola e das escolas com os pais. [...] Eles sabem que têm dois dias de avaliação, um para português, outro para matemática e que o seu filho está lá fazendo uma prova. Mas realmente o resultado, e para que é essa avaliação, isso eu acho que ainda nós temos que melhorar. (Diretora Pedagógica, rede municipal de Castro)

Existe uma dificuldade de divulgar esse tipo de informação. Não vamos divulgar via imprensa porque nós já vimos o que acontece. Mas essas informações o pai pode procurar as escolas, o pai pode, inclusive, nos procurar. Só que nós queremos disponibilizar mais isso, um portal [...] Colocar isso *on line*. Disponibilizar isso através de uma senha ou código de matrícula que o pai conhece. (Secretário de Educação, rede municipal de Castro)

Já na rede estadual do Espírito Santo, existe uma estratégia de envolvimento das famílias por parte da Secretaria de Educação – no entanto essa estratégia não engloba, necessariamente, a divulgação dos resultados das avaliações externas de cada aluno aos seus responsáveis.

Nessa rede, as famílias devem assinar um Termo de Compromisso da Família com a Alfabetização, para alunos de 1ª e 2ª séries, e um Termo de Compromisso da Família com a Aprendizagem dos Estudantes, para alunos de 3ª a 8ª séries. Esses documentos fazem parte de um conjunto de Termos nos quais estão definidos os compromissos da Secretaria de Educação, das Superintendências Regionais de Ensino e das Escolas em relação à aprendizagem de seus respectivos alunos.

Dentre os compromissos da família elencados nos Termos, podem ser destacados aqueles referentes ao acompanhamento da aprendizagem dos alunos, que neste caso se dá apenas por meio de informações internas às escolas:

VII. Ir à escola periodicamente para obter informações sobre o desenvolvimento cognitivo e social dos filhos; (Termo de Compromisso da Família com a Alfabetização)

VII. Visitar a escola periodicamente para obter dados/informações sobre o seu desenvolvimento escolar;

VIII. Acessar periodicamente o boletim escolar eletrônico objetivando o acompanhamento escolar dos filhos; (Termo de compromisso da Família com a Aprendizagem dos Estudantes)

De qualquer forma, percebe-se que a divulgação de resultados das avaliações externas para as famílias é uma tarefa que está inserida nos desafios que as redes

ainda buscam superar em relação ao seu maior envolvimento com a aprendizagem dos alunos.

⇒ **Estabelecimento de padrões e metas**

Todas as redes de ensino pesquisadas criaram ou se apropriaram de um sistema de classificação em níveis de proficiência que qualifica os resultados obtidos. Nas redes municipais de São Paulo e de Sorocaba, por exemplo, os níveis de proficiência são classificados em “Abaixo do Básico”, “Básico”, “Adequado” e “Avançado”.

Apesar dos nomes das categorias criadas para esses níveis indicarem muito das expectativas acerca do desempenho dos alunos para aquela série/ano, elas não especificam o que se espera da rede e de cada unidade escolar, tendo em vista o ponto de partida dos alunos em termos de aprendizagem, o processo educacional e a realidade na qual estão inseridas as escolas de cada rede. Em outras palavras, o que pode ser considerado um bom resultado? Seria que todos os alunos da rede alcancem o “Avançado”? Ou que todos estejam, pelo menos, no “Básico”? Em quanto tempo a rede espera alcançar esses resultados? Deve-se ter expectativas iguais para todas as unidades escolares? E a questão dos ganhos dos alunos em relação ao ponto de partida?

Nesse sentido, um uso dos desenhos de avaliação e dos resultados que eles produzem é o estabelecimento de padrões a serem atingidos ou, de modo mais específico, a definição de metas com prazos para serem cumpridas.

Na rede municipal de Sorocaba, a gestão demonstrou ter estabelecido, internamente, os padrões desejados para a rede como um todo, especificando qual o percentual de alunos em cada categoria pode ser considerado desejável:

Nós temos um padrão, um nível de excelência que a gente quer atingir. [...] Sempre verificamos a aprendizagem “Abaixo do Básico” abaixo de 15%. Sempre. Porque isto é o aceitável. Pela Organização Mundial de Saúde, é a parte da população com algum tipo de distúrbio de aprendizagem ligado a alguma patologia, alguma questão advinda de saúde, em torno de 16%. Então, lógico que eu vou ter desempenhos assim. Eu não posso achar nunca que eu vou chegar no zero. Porque eu tenho um problema real: a matriz não foi feita para pensar num outro ritmo de aprendizagem que é o ritmo da inclusão [...] Agora, aprendizagem no Básico, eu tenho que ter como meta, que a minha população esteja sempre abaixo de 25% [...] No adequado, sempre acima de 45%. Por quê? Porque é criança aprendendo no fluxo, no que a gente chama de fluxo. Então

costumamos falar aqui: “Me dá um sinônimo pra fluxo escolar”. É aprendizagem adequada. Toda criança aprendendo no adequado, quer dizer, toda criança com idade-série, no fundamental de nove anos é no adequado. Isso é um bom sinônimo pra fluxo, neste sentido, né? E no avançado sempre acima de 15%. (Técnica de área de Gestão Pedagógica, rede municipal de Sorocaba)

A rede municipal de Castro, por sua vez, fez um movimento de mobilização das escolas para que cada uma construa suas próprias metas, a partir dos seus resultados e do que se considere localmente possível buscar, dentro de um determinado período de tempo.

E esse ano teve uma novidade: todos construíram metas a partir de seus resultados. As turmas de quarto ano das escolas da rede construíram uma meta para essa turma, que não pode ser extremamente ousada, porque seria impossível de ser atingida, mas também não pode ser uma meta muito frágil porque vai expor a escola e a sua equipe. Tem que ser uma meta dentro daquilo que se considera que é possível buscar. [...] Nós debatemos muito isso, mas não tinha como a Secretaria impor as metas para essa escola ou aquela escola. Feriria o princípio democrático da gestão da educação. Claro que a Secretaria estava junto e auxiliou a todo o momento. Mas não há como a Secretaria construir metas e desconsiderar todo o acúmulo de informação, a realidade de cada aluno, a realidade dos professores. Tem que ser um trabalho compartilhado, até por conta da responsabilidade da escola. Nós sabemos as metas das escolas porque foram discutidas com a Secretaria e a Secretaria verifica se elas são tímidas ou extremamente avançadas ou adequadas. A Secretaria está fazendo esse balizamento, mas o mais importante é que ela está fazendo o acompanhamento. (Secretário de Educação, rede municipal de Castro)

O que nós pedimos esse ano é que essas metas não fossem estipuladas pela coordenação, que essas metas fossem estipuladas com os professores. (Técnico da Secretaria de Educação, rede municipal de Castro)

O estabelecimento de metas e de padrões de resultados especialmente por parte das equipes escolares tem o mérito de, em um momento prévio à avaliação, provocar uma reflexão por parte das equipes acerca de sua própria capacidade de atuação para provocar melhorias nos resultados, o que exige com que elas minimamente detalhem o que pressupõem que tenha o poder de produzir os resultados propostos no prazo determinado. Ao definirem suas próprias metas, é provável que elas se adéquem mais à realidade dessas escolas e de que as equipes escolares se comprometam com o seu alcance. Ao determiná-las, as equipes estão sinalizando, em alguma medida, que serão capazes de atingi-las. Vale ressaltar que isto não exime as instâncias central e intermediária em seu papel de acompanhar, orientar e estimular o processo de criação dessas metas e sua posterior revisão, após o período estabelecido.

⇒ Criação de indicadores de qualidade

Dentre as redes de ensino estudadas, três delas apresentam alguma experiência na criação de indicadores de qualidade próprios para a rede, agregando outros fatores ao desempenho dos alunos nos testes para formar os índices.

O mais simples deles é o IDEC, o Índice de Desenvolvimento da Educação de Castro (IDEC), obtido pela somatória do desempenho médio nas provas de Língua Portuguesa e Matemática com a taxa de aprovação do ano anterior de cada série, em desenho inspirado no do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Nessa rede de ensino, todas as provas realizadas são igualmente identificadas por essa denominação.

Os dois outros indicadores, o Índice de Qualidade da Educação (Indique), da rede municipal de São Paulo, e o Indicador de Desenvolvimento das Escolas (IDE), da rede estadual do Espírito Santo, possuem um desenho mais complexo. Esses indicadores consideram, em lugar da média por série, o percentual de alunos em cada nível de proficiência, buscando atentar para questões relativas à equidade dentro das escolas, e incluem uma medida para evitar que alguns alunos sejam excluídos da prova – para os alunos ausentes, é atribuída nota zero. Além disso, o resultado de cada escola no indicador depende de um fator de esforço, calculado com base no nível socioeconômico dos alunos, com o pressuposto de que em piores condições sociais, maior é o esforço necessário para que se alcance resultados elevados. O Indique é ainda mais complexo que o IDE, pois além do nível do desempenho agrega um fator relativo à melhoria do desempenho entre os anos. Isso só é possível nessa rede por conta do desenho peculiar do sistema de avaliação, o qual testa uma amostra representativa de cada escola de todas as séries, da 2ª à 8ª, todos os anos.

Nos três sistemas, os indicadores podem ser agregados no nível de instâncias intermediárias e da rede como um todo, mas seu principal uso é para a análise no nível das escolas.

Os indicadores das redes do município de São Paulo e do estado do Espírito Santo foram criados mais recentemente, com princípios comuns, expressos nos documentos divulgados pelas respectivas redes: (1) todo estudante tem direito não apenas ao acesso à escola, mas a uma educação de qualidade e (2) toda escola tem participação fundamental na busca pela educação de qualidade. Adicionalmente, ambos afirmam se tratar de indicadores mais justos, ao levar em conta as condições socioeconômicas dos alunos. No caso da cidade de São Paulo, pode-se afirmar que

essa preocupação se origina, em grande parte, de um dos principais objetivos do cálculo desses dois indicadores, que é a composição de critérios para o pagamento de bônus, como indica o documento da rede municipal de São Paulo sobre o Indique, disponível no *site* da Secretaria: “Foram necessários dois anos de trabalho para atingir um indicador considerado justo e adequado para subsidiar políticas e premiar as equipes das escolas por seu desempenho” (São Paulo, 2011).

Pode-se depreender desse mesmo documento que a gestão da rede municipal da São Paulo pretende ainda que o Indique ajude a identificar as boas práticas e planejar estratégias pedagógicas eficazes.

Já no caso do Espírito Santo, o documento, ao expor o objetivo do IDE, expressa a intenção de usá-lo para “diagnosticar e monitorar a performance das escolas estaduais em termos de proficiência dos alunos, bem como subsidiar o estabelecimento de metas e ações voltadas à melhoria da qualidade da educação”. A gestão espera que as escolas, a partir da divulgação do IDE, façam uso dos resultados para reflexão sobre as razões pelas quais elas alcançaram esses valores, lideradas pelo diretor:

A existência de uma medida de qualidade ou do desenvolvimento das escolas impõe aos gestores e profissionais da educação pública o desafio de buscar entender os porquês das desigualdades entre elas, os quais são os fatores que realmente fazem diferença para que todos os alunos sigam aprendendo ao longo de seu percurso escolar, nos diversos contextos existentes. Isso exige a reflexão conjunta de toda a equipe da escola, liderada por seu diretor. (Gerente de Informação e Avaliação Educacional, rede estadual do Espírito Santo na apresentação do documento “Boletim de Qualidade da Escola” - 05/ 2011)

Não foram encontradas falas nas instâncias intermediárias ou unidades escolares, a respeito da apropriação desse indicador para além da composição de bônus. As ações da Secretaria que se utilizam dos resultados das escolas indicam fazê-lo com base diretamente nas proficiências dos alunos no PAEBES, não nos valores calculados para o IDE. No entanto, ainda não é possível fazer análises mais consistentes acerca dessa aplicação, dado o caráter extremamente recente dessas iniciativas.

⇒ **Composição dos critérios para pagamento de bônus a profissionais e/ou escolas**

Nesta pesquisa, foi encontrada apenas uma experiência de uso dos resultados dos alunos na avaliação externa na composição dos critérios para pagamento de bônus aos profissionais que tenha sido, de fato, implantada: a da rede estadual do Espírito Santo.

Na cartilha elaborada para explicar o Bônus Desempenho aos profissionais da rede, o Governo do Espírito Santo declara tê-lo criado com os seguintes objetivos:

- Reconhecer, estimular e valorizar o esforço dos profissionais que atuam na Secretaria da Educação.
- Melhorar permanentemente a qualidade da educação pública estadual.
- Mobilizar e comprometer as equipes escolares e administrativas com o alcance de indicadores de qualidade, estimulando o trabalho em equipe.
- Proporcionar ambiente favorável à inovação do processo de ensino-aprendizagem e de gestão da rede estadual. (Cartilha “Bônus Desempenho”, rede estadual do Espírito Santo)

De acordo com esse material, o profissional pode receber até um salário a mais por ano na forma de Bônus Desempenho. Esse bônus é calculado com base em três critérios, um coletivo e dois individuais. O critério coletivo é dado pelo Índice de Merecimento da Unidade (IMU), um índice com faixas de percentuais que variam de 0 a 100%, correspondentes a intervalos do IDE. Já um dos critérios individuais indica se o profissional exerceu, efetivamente, suas atividades numa mesma unidade de ensino por pelo menos 2/3 do período avaliado – caso contrário, não tem direito ao Bônus. E o outro critério individual diz respeito às faltas: a cada ausência registrada, exceto afastamento em virtude de férias, há um desconto de 7% no valor do bônus. Portanto, pode-se observar que a assiduidade tem um papel tão importante para a composição do bônus quanto o indicador que compila o desempenho dos alunos da escola na avaliação externa, o IDE.

Essa cartilha preparada para orientar os profissionais não contém uma descrição do cálculo do IDE. Nela, apenas é informado que o IDE considera, além dos resultados de aprendizagem, o nível socioeconômico dos estudantes da unidade escolar e o nível de ensino ofertado. Adicionalmente, há uma recomendação aos profissionais das escolas acerca do IDE: “Procure o diretor (a) de sua escola e se informe mais sobre o IDE e como fazer para melhorá-lo.”

Uma fala da Gerente de Informação e Avaliação da Secretaria de Educação do Espírito Santo sobre o que se espera dos professores em relação aos resultados das avaliações, a partir da implantação do bônus, ajuda a compreender as expectativas da gestão:

Mas sabemos que com o bônus vamos ter uma força extra para que o professor autonomamente busque a informação do que significa estes resultados e tente fazer com que estes resultados melhorem. (Gerente de Informação e Avaliação Educacional, rede estadual do Espírito Santo)

Seja pelo material elaborado e publicado pela Secretaria de Educação, seja pelas falas da equipe, pode-se depreender que uma das expectativas da gestão ao implantar o bônus, talvez a principal, é que essa política estimule os professores a buscar, autonomamente, informações sobre o que significam o IDE e os resultados da avaliação externa e como fazer para melhorá-los. Em especial, espera-se que os professores busquem essas informações junto aos diretores e coordenadores pedagógicos, partindo do pressuposto de que as equipes gestoras terão essas informações ou serão capazes de ajudá-los a obtê-las.

Na rede municipal de São Paulo, por sua vez, apesar de um dos principais objetivos para a criação do Indique ter sido o seu uso como parte dos critérios para compor um prêmio para os profissionais das escolas, sua implementação não se concretizou, uma vez que o respectivo decreto ainda não foi promulgado. Tendo em vista a sucessão o futuro dessa ação ainda é incerto. De qualquer forma, alguns gestores destacaram o papel estratégico a ser desempenhado por esse indicador na medida em que é oficializado e incorporado aos critérios de pagamento de um prêmio já existente, o Prêmio de Desempenho Educacional (PDE), cujo valor atualmente é igual para todos os professores, variando apenas pelo desconto em função das faltas individuais.

De acordo com falas do Secretário e materiais de divulgação desse em relação ao Indique, o pagamento do bônus composto parcialmente pelos resultados das avaliações parte do princípio que os profissionais devem ser reconhecidos e recompensados por seu empenho pela melhoria dos resultados dos alunos e que não pode ser confundido com política salarial.

O pagamento por mérito não pode ser confundido com salário. A valorização dos profissionais da educação é prioridade desta administração. Com os reajustes consecutivos programados até 2013, os professores receberão cerca de 90% de reajuste salarial. Ainda assim, a Secretaria acredita que as equipes escolares devem

receber mais por melhores resultados dos alunos. (Documento de Apresentação do Indique, rede municipal de São Paulo)

Segundo o Secretário, não se pressupõe que os professores se esforçarão mais a partir da mudança do PDE:

O objetivo é o reconhecimento dos profissionais. Não está por trás disso uma lógica que se você der um bônus o profissional vai se dedicar mais. (Secretário de Educação, rede municipal de São Paulo)

No entanto, de acordo com falas de outros entrevistados, como a que se segue, com a criação do Indique haveria um reforço para que os profissionais atentem para os resultados das escolas nas avaliações, algo que pode ser atribuído ao indicador, de forma isolada, ou possivelmente seja um reflexo de seu papel na composição do prêmio:

Nesse sentido, quando entra agora o Indique, ele vai ser um reforço para que a escola olhe primeiro aqueles números, até para entender o que está acontecendo com ela. E assim colocar uma meta de desempenho. [...] O fato do indicador exigir que para a compreensão as pessoas se envolvam com o conjunto do desempenho dos alunos, e isto acho que é uma coisa boa. Acho que é uma coisa boa para escola. O fato dela se comprometer com determinado resultado acho importante. (Supervisora Escolar, rede municipal de São Paulo).

No caso da cidade de São Paulo, como ainda não há a aplicação efetiva do Indique para o pagamento do prêmio, não há nenhum material que explique como esse prêmio passaria a ser calculado. No material referente ao Indique, porém, há todo o detalhamento de seu cálculo, incluindo a descrição do cálculo para uma escola-exemplo.

⇒ **Monitoramento pedagógico**

Muitos entrevistados indicaram que os resultados das avaliações externas vêm sendo utilizados para monitoramento das redes pelas instâncias intermediárias e centrais. O acompanhamento permite planejar ou replanejar ações pedagógicas, algumas de caráter mais pontual, outras mais sistematizadas. De todo modo, nas quatro redes foram encontrados relatos de intervenções pedagógicas das instâncias centrais ou intermediárias feitas a partir da observação e análise dos resultados. Isso é sintetizado na fala de uma gestora da rede do Espírito Santo:

A nossa equipe de ensino fundamental vai até essa escola, junto com os técnicos da SME e trabalha especificamente a dificuldade. Então, existe uma intervenção pedagógica direta em cima do resultado. Esse que é o grande diferencial. (Subsecretária de Planejamento e Avaliação, rede estadual do Espírito Santo)

A identificação dos alunos, escolas ou regiões com os piores desempenhos nas avaliações se traduz no uso mais comum em termos de um monitoramento pedagógico. Um exemplo da identificação e intervenção por região pode ser tomado a partir da fala de uma das gestoras da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo:

Além de fazer aqueles encontros, nós ainda organizamos aqui na Secretaria, nas equipes regionais e 70% das escolas que estão com o maior percentual de dados, e que estão impactando o resultado das redes e cada regional faz também um corte de 60% da realidade deles. E são nessas escolas que nós entramos pra poder acompanhar cada ação desse trabalho. Então, por exemplo, a nossa equipe aqui esteve em sala de aula tomando com os alunos escritas, leituras, olhando plano de professor e etc. Nós somos em 80 e poucas escolas no estado de Espírito Santo, obviamente as piores se concentram na grande Vitória. Nós entramos nas salas de aula, conversamos com os professores, da turma que impactava (nenhuma série em especial): Identificamos: qual é a turma que está impactando na rede? A turma da 1ª série B da Escola X no bairro X, entramos na sala de aula pra compreender o que é aquela sala de aula. (Secretária de Educação Básica e Profissional, rede estadual do Espírito Santo)

Tal identificação pode ser feita de forma mais particularizada ou não, juntamente com a equipe pedagógica da escola ou não, a depender da rede de ensino ou mesmo da instância intermediária. O acompanhamento também pode se limitar ao diagnóstico ou a ações mais efetivas.

Em Castro, por exemplo, a orientação da Secretaria é que as pedagogas da equipe da Secretaria discutam os resultados juntamente com a coordenação e direção da escola, buscando em conjunto analisá-los e levantar explicações para os mesmos. Essa ação ocorre principalmente logo após a entrega dos resultados, momento no qual as pedagogas levam os resultados pessoalmente para as escolas. Nessas visitas, os resultados são observados e é verificado o que a escola tem feito e o que pode fazer para melhorá-los. Vale frisar que, no caso de Castro, cabe sobretudo à escola elaborar, reelaborar ou avaliar seus planos de ações. Esse movimento é explicado por uma técnica da Secretaria:

Elas [diretoras e coordenadoras] vieram aqui e a gente entregou esse resultado. Cada uma ficou com uma escola. Daí num segundo, já mais tarde, a gente ia para a escola. Nós vamos agora e levamos para ela o resultado, junto com o relatório dos alunos, toda aquela outra parte. Daí elas estudam com a gente os resultados para depois passar para os professores. (Técnica de Avaliação, rede municipal de Castro)

Já na rede municipal de Sorocaba, as entrevistas fornecem indicativos de haver intervenções de maior prazo e pautadas por uma presença maior da instância central. Desta forma, embora seja feita uma análise coletiva dos resultados por parte da equipe escolar e dos supervisores, algumas ações são provenientes diretamente do supervisor responsável nas escolas com os piores resultados, como indicado no seguinte relato:

[nas escolas] que estariam nessa situação mais crítica, houve também uma atuação bem efetiva, direto do supervisor na unidade escolar, participando de reuniões de avaliação, de HTPCs (hora de trabalho pedagógico coletivo), entrando em sala de aula, em HTPI, conversando diretamente com o professor. Então, foi bem mais intensa esta parceria do supervisor, até fazendo, assim, pontes com outras unidades escolares, juntando um orientador ou um professor de uma unidade com habilidade mais acentuada numa determinada área do conhecimento, numa atividade expressiva em relação a algum descritor, então, 'vamos juntar no mesmo dia e horário, esta escola eu vou juntar com a outra', então fazemos um HTP único. (Supervisora Escolar, rede municipal de Sorocaba)

Na rede municipal de São Paulo, a forma escolhida para analisar os resultados parece estar circunscrita à decisão das regionais, ou mesmo dos supervisores, conforme o seguinte relato:

Isto é de regional para a regional. Tem regional que faz reunião coletiva: chamar todas as escolas que têm o problema, colocar em um auditório e conversar com todos coletivamente. (Coordenadora de uma Regional, rede municipal de São Paulo)

Com menor frequência que o trabalho junto às escolas com os resultados mais baixos, também foram ouvidos alguns relatos acerca da identificação das escolas com melhores resultados. Nesses casos, a identificação parece servir para se pesquisar boas práticas nessas escolas, entendidas, muitas vezes, como possíveis causadoras de efeitos positivos nos resultados das avaliações externas. É como disse um supervisor da rede estadual do Espírito Santo:

Aí nos aprofundamos mais, inclusive na parte do diagnóstico, de trazer escolas com bom desempenho e bons resultados; ouvir estas pessoas para ver qual o diferencial que elas têm no seu fazer para ter bons resultados e bons desempenhos. (Supervisor Escolar, rede estadual do Espírito Santo)

Os resultados das avaliações externas podem também ser utilizados para controle, cobrança e avaliação do trabalho da equipe pedagógica das instâncias intermediárias ou mesmo dos professores, embora os relatos apontem para ações não sistematizadas e, em certa medida, feitas de maneira mais informal. Um exemplo é dado pela fala de uma gestora da rede de São Paulo ao contar sua percepção quanto às solicitações da instância central:

O Secretário sempre nos cobra [...]. Há dois anos em reunião de início de ano, que são chamadas as equipes das DREs (Diretorias Regionais de Ensino), ele nos chama a atenção – diretores regionais – quanto à formação das equipes do DRE. Que a gente potencialize mais a equipe; que tenhamos mais pessoas lá; pois temos trabalhar a promoção da aprendizagem; temos de olhar para os índices. (Diretora de uma Regional, rede municipal de São Paulo)

Também de forma pouco sistematizada, percebe-se em muitas declarações dos entrevistados das instâncias intermediárias a referência à avaliação do trabalho docente a partir da leitura dos resultados das provas.

Por que as professoras na escola estão melhorando? Porque de certa forma elas também foram avaliadas, elas estão sabendo que o trabalho delas vai ser avaliado. E sempre quando a gente é avaliado, tende a melhorar. [...] Nós cobrávamos delas: quando foi trazido para vocês o relatório do resultado, mostrava isso, apontava tal coisa, o que você fez para conseguir superar isso? (Coordenadora, rede municipal de Castro)

De modo geral, é preciso salientar que as instâncias central ou intermediárias podem fazer intervenções, orientando e propondo ações no sentido de alinhar o trabalho das escolas com as expectativas e orientações da Secretaria. Isso é evidente na fala da diretora de uma das regionais da rede de São Paulo ao descrever como os resultados da avaliação contribuem para o monitoramento pedagógico:

As unidades eram mais soltas; não vou dizer autônomas, mas prestavam menos contas do que faziam. Hoje, através dos resultados elas são monitoradas. [...] Mas hoje temos o resultados de tudo: como anda os resultados das escolas na questão das avaliações; temos o

controle da demanda; sabemos exatamente o que acontece em cada uma. (Diretora de uma Regional, rede municipal de São Paulo)

⇒ **Indicação de alunos para recuperação paralela**

Dentre as redes pesquisadas, foram encontradas ações sistematizadas de recuperação paralela em duas delas: as redes municipais de Sorocaba e de São Paulo. Em ambas as redes, a recuperação paralela é compreendida como as ações de recuperação feitas no contra-turno escolar e o principal critério de indicação dos alunos para essa atividade é o seu nível de proficiência na avaliação externa. Ou seja, alunos cujos desempenhos nas avaliações externas estão no nível mais baixo da escala são indicados a fazerem a recuperação. É isso que descreve uma profissional da Secretaria de Sorocaba:

Então nós tentamos também indicar os alunos para recuperação paralela de acordo com essa proposta. Porque até o ano anterior, até entre 2009 e indicação 2010, as escolas indicavam de acordo mesmo com critérios próprios. [...] Então como distinguir e colaborar com as escolas, orientá-las pra que elas indicassem os alunos que necessitassem ou de recuperação ou de reforço, quando fosse o caso? Então, instituímos o seguinte critério: aqueles alunos que, de 2010 pra 2011, foram retidos ou promovidos pelo conselho, então relacionamos, em questão dos níveis de aprendizagem, com os alunos considerados abaixo do básico. [...] aqueles alunos que estão no nível abaixo do básico, eles precisam de uma intervenção pedagógica mais efetiva, mais próxima, mais acentuada na dificuldade, na defasagem, que é a recuperação paralela. (Supervisora Escolar, rede municipal de Sorocaba)

No caso de Sorocaba, apesar de não ter sistema próprio, esse tipo de uso das avaliações externas foi possível porque, segundo informou uma gestora da instância central, a rede recebeu os dados do SARESP de 2009 com os resultados por aluno, permitindo sua classificação nos níveis de proficiência pré-determinados.

Na rede municipal de São Paulo, a recuperação paralela faz parte do Programa “Estudos de Recuperação”, cujo objetivo está definido na Portaria que estabelece novos procedimentos para o seu desenvolvimento:

O Programa, de que trata esta Portaria, visa recuperar aprendizagens necessárias ao prosseguimento de estudos que se encontram no nível de proficiência abaixo do básico, de acordo com os resultados da Prova São Paulo, considerando, também, os resultados obtidos nas avaliações permanentes e cumulativas realizadas pela escola que demonstrem as dificuldades de aprendizagem. (Portaria SME Nº 5.359, de 4 de novembro de 2011)

Como se observa na Portaria, embora o critério principal para a indicação de alunos para a recuperação paralela seja os resultados obtidos na Prova São Paulo, as avaliações realizadas pelas escolas também devem ser consideradas. O Secretário de Educação informou que a decisão majoritária é da escola, que, conforme sua fala, é quem melhor conhece o aluno:

A orientação que a gente dá para escola é que eles escolham os alunos que estejam abaixo do básico. E por que isso é uma orientação? Porque a escola conhece melhor o aluno do que a gente. Pode ser um aluno que foi mal na prova, mas ele é um bom aluno, ele, enfim, não tem problema algum, mas aquele dia específico ele não estava bem. Então, a escola pode, eventualmente, a partir do seu julgamento, entender que: 'Olha, esse menino não precisa da recuperação paralela, porque foi um acidente de percurso'. Então, o objetivo da prova foi fazer com que a gente pudesse ter um instrumento de medida, mas que dialogasse com prática da Rede. (Secretário de Educação, rede municipal de São Paulo)

Deve-se destacar que esse tipo de uso só é possível se o resultado for dado por aluno e, de alguma forma, representar o nível de aprendizagem desse aluno específico ou os assuntos nos quais ele apresentou maiores dificuldades.

Nessa rede, as turmas de recuperação paralela têm professores e atividades preparadas especificamente para trabalhar com os alunos que apresentaram resultados Abaixo do Básico na Prova São Paulo, como veremos com maiores detalhes nos próximos itens:

A recuperação paralela chega para transformar a situação dos alunos que têm apresentado nível de proficiência Abaixo do Básico na Prova São Paulo. As escolas receberão sete cadernos de recuperação (quatro de português e três de matemática) para serem utilizados conforme a dificuldade do aluno; os professores atuantes na recuperação paralela farão cursos de formação; e haverá acompanhamento do programa, no mínimo semestralmente, por meio das avaliações das escolas, da Prova da Cidade e da Prova São Paulo. (*Site da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*)

Algumas entrevistas dos gestores da rede estadual do Espírito Santo, que não oferece a recuperação paralela, dão a entender que há preocupação em oferecer atividades diferenciadas para os alunos que estão nos níveis baixos de proficiência das avaliações externas. Contudo, a expectativa dessa oferta seria a de que a escola de alguma maneira se organize para fazê-las:

Sugerimos que atuassem no Abaixo do Básico, primordialmente. Acataram sugestão, pois é ali onde está o problema e fizeram um desenho para atuação com as escolas. Não é sensibilização. É uma diretriz de cuidado que a escola tem que ter com este sujeito. (Gerente de Informação e Avaliação Educacional, rede estadual do Espírito Santo)

⇒ **Formação continuada para profissionais**

Ainda que as redes de ensino possam promover uma série de oportunidades de formação continuada aos seus profissionais, seja por meio de palestras e cursos, seja por meio de reuniões de trabalho pedagógico nas escolas, serão destacadas aqui apenas aquelas que tenham sido originadas ou que sejam subsidiadas pelos resultados dos alunos nas avaliações externas.

Algumas ações efetivas e sistematizadas foram apreendidas nas entrevistas dos agentes das instâncias intermediárias da rede de São Paulo, dentre elas, destaca-se o diagnóstico da necessidade de formação dos professores na área de matemática e o início deste trabalho, como apontado por um gerente regional:

Evoluíram muito em português; em matemática não. O que fizemos há dois anos? Ela estava lá para medir. Autorização para colocar na equipe de DOT um especialista em matemática para que ele possa fazer um trabalho de formação de professores para evoluir na matemática. Você tem um diagnóstico; sabe onde está doente e qual remédio tomar. Não tinha isto; não tinha como fazer intervenção. (Gerente de uma Regional, rede municipal de São Paulo)

Por meio dos relatos, pôde-se perceber que o meio primordial para a formação continuada dos professores, adotado por esta rede, é efetivado pelo trabalho dos coordenadores pedagógicos.

Seguindo essa lógica, a Secretaria utiliza os resultados dos alunos para formar os coordenadores pedagógicos, de modo que estes formem os professores, como destaca um outro membro das instâncias intermediárias da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo::

A avaliação é parâmetro para pensar nas ações. Temos um grupo de escolas com um IDEB bom; um outro grupo de escolas com um IDEB muito baixo. Coincidentemente, os resultados da prova São Paulo são muito próximos, muito parecidos. Pensamos as formações e as ações para essas unidades. Este ano, no primeiro semestre eu ainda não tinha muitos subsídios, eu parti das análises dos resultados para pensar nosso projeto de formação dos coordenadores pedagógicos.

(Diretora de Orientação Técnica Pedagógica de uma Regional, rede municipal de São Paulo)

Nesse sentido, uma das entrevistadas chegou a declarar que os materiais de apoio preparados pela Secretaria tentam atender a algumas necessidades de formação dos professores:

O que eu mais gosto da idéia do caderno de apoio é que ele tenta fazer esse exercício de forma bem silenciosa. Ele se aproxima de um manual. Muitos professores quando reconhecem a sua limitação em propor... pedem... [...] O que o caderno de apoio faz? Ele atende à esta expectativa. Identificada a necessidade do seu aluno aprender isto, esta é uma estratégia. Existem outras formas? Existem. Você é capaz de pensar em outras? Pense. (Supervisora Escolar, rede municipal de São Paulo)

Dentre as ações de formação que os coordenadores pedagógicos devem realizar, estão contidas aquelas voltadas especificamente para os professores atuarem junto aos alunos da recuperação paralela, que são aqueles que obtiveram proficiências Abaixo do Básico, conforme indica a Portaria que estabelece os procedimentos para o Programa “Estudos de Recuperação”:

f) organizar ações de formação coletiva voltadas à Recuperação Contínua e Paralela, garantidas no Projeto Pedagógico para todos os educadores da Unidade Educacional; (Portaria SME Nº 5.359, de 4 de novembro de 2011)

Ressalta-se que a intervenção relativa à formação de professores e coordenadores está de acordo com um dos próprios objetivos da Prova São Paulo, qual seja:

II - verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer a rede de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Coordenadorias de Educação e às Unidades Educacionais informações que subsidiem:

a) a política de formação continuada dos recursos humanos do magistério; (Site da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo)

Na rede de Sorocaba também foi encontrada essa prática: os professores que atuam na recuperação paralela, com alunos que demonstram ter proficiência Abaixo do Básico, passam por um programa de formação específica para esse tipo de trabalho.

Além disso, há relatos de que os resultados das avaliações também subsidiam a elaboração da formação dos professores responsáveis pela alfabetização dos alunos, mais especificamente no 1º e no 2º anos do ensino fundamental:

A formação de primeiro e segundo ano é baseada nos resultados do SARESP. (Gestora Educacional da Equipe Pedagógica, rede municipal de Sorocaba)

No caso dessa rede, as ações de formação continuada desenvolvidas a partir dos resultados dos alunos, bem como outros tipos de formação, são realizadas por meio de um centro de referência para a formação dos profissionais da Secretaria Municipal:

Nessa articulação, é importante lembrar, que o centro de referência faz um papel importante na perspectiva da formação para orientadores, professores, com bastante foco na questão da aprendizagem, seja ela aprendizagem abaixo do básico, ou associada a algum tipo de atividade educativa especial, e ou deficiência; seja ela para as questões de alfabetização que as formações também são aqui, recuperação paralela. (Diretora de Área de Gestão Pedagógica, rede municipal de Sorocaba)

Nas redes do Espírito Santo e de Castro existem ações de formação continuada – com a participação, inclusive, em programas do Governo Federal como o Pró-Letramento. No entanto, não foram observadas ações de formação de profissionais da rede que tenham sido originadas, ou sejam, subsidiadas pelos resultados dos alunos nas avaliações próprias dessas redes.

Nessas duas redes de ensino o que se observa é a intenção de se passar a oferecer ações voltadas para formação em serviço das equipes pedagógicas elaboradas a partir das necessidades de aprendizagem dos alunos, identificadas nos resultados das avaliações externas.

Na rede do Espírito Santo, está sendo iniciada uma prática de utilizar as necessidades de aprendizagem dos alunos evidenciadas nas avaliações externas para planejar a formação dos professores, conforme relatado pela gerente de formação da rede:

Começamos a ouvir estas pessoas e hoje estamos colocando como norte da formação: é buscar fazer formação onde os resultados não estão bons. Inclusive estamos tentando ainda neste plano no final de 2011 e 2012. É fazer a ação menos dispersa de formação, ou seja, tentar levar para dentro das escolas de baixo desempenho formações

não só para um público mas para todo o público da escola. Aproximar a necessidade da escola com aquilo que a gente vai ofertar de formação. Chegar mais próximo de onde precisa. [...] Até então, a ação era pensada assim: vamos fazer uma ação de formação de língua portuguesa e se abre para a rede xis vagas. O que estamos fazendo agora é: para a qual escola vamos levar à formação. (Gerente de Formação, rede estadual do Espírito Santo)

Portanto, na rede estadual do Espírito Santo, pode-se dizer que esse tipo de uso ainda está em fase de planejamento, não sendo possível descrever sua concreta aplicação. Vale ressaltar que essa intenção de aliar a formação dos profissionais às avaliações externas já estava descrita no documento que contém o Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025:

Neste sentido, programas intensivos de aperfeiçoamento e qualificação, associados a sistemas de avaliação rigorosos e de remuneração associada ao desempenho dos alunos, irão construindo e mantendo um corpo docente capacitado e bem remunerado, com reconhecimento social proporcional à importância que têm para que este novo modelo de desenvolvimento continue a ser vivenciado pelas gerações futuras. (Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025)

Na rede municipal de Castro, por sua vez, o Secretário Municipal destacou o uso dos resultados para orientar a formação continuada como um grande desafio que se apresenta para a rede, entendendo ser este uso de grande importância:

O grande desafio para Castro que se estabelece nesse momento é: a partir da avaliação, construir um bom projeto de formação com os resultados da avaliação. Esse é o nosso grande desafio e não é um desafio só nosso, mas de todas as redes do país. [...] É muito difícil, bem complexo. A gente começa a discutir como fazer isso, mas é muito incipiente, pela dificuldade. [...] O dia em que se conseguir fazer isso, eu acho que a gente vai dar o “pulo do gato”. É a grande questão da avaliação. (Secretário Municipal de Educação, rede municipal de Castro)

Desse modo, também em Castro não é possível descrever esse tipo de uso, pois ainda se trata apenas de uma intenção de que ele ocorra.

⇒ **Composição de critérios para alocação de profissionais**

Em duas redes estudadas, os resultados das avaliações externas foram utilizados como um dos critérios para algum tipo de alocação de profissionais, ainda que em nenhum dos casos esse uso seja formalizado por algum documento oficial.

Na rede municipal de Sorocaba, esse uso ocorre na orientação que é dada pela Secretaria para que os diretores de escola utilizem, dentre outros critérios, as notas dos alunos nas avaliações para propor a atribuição de classes aos professores. A Secretaria orienta que os diretores digam:

... de acordo com a sua atuação, seu perfil, os resultados apresentados, eu, enquanto diretor, gostaria que você assumisse a continuidade dessa turma, então, se você está no primeiro, que você siga o segundo ano, ou não, que você fique novamente com o primeiro ano. (Supervisora Escolar, rede municipal de Sorocaba)

Por meio dessa fala, depreende-se que a Secretaria recomenda que os resultados dos alunos sejam utilizados em conjunto com a observação da atuação do professor e da análise de seu perfil para que o diretor avalie e julgue qual profissional seria o mais adequado para cada turma na próxima atribuição de classes. Isto é reforçado por outra fala de uma representante da Secretaria:

Então uma das demandas geradas pela análise de resultados era aprimorar a equipe na atribuição de perfis, pra alocar melhor os perfis docentes. (Diretora de Área de Gestão Pedagógica, rede municipal de Sorocaba)

Na rede estadual do Espírito Santo, os resultados das avaliações podem ser considerados um dos critérios que levam a Secretaria a alocar um docente a mais para as salas onde os resultados das avaliações indicam maiores deficiências de aprendizagem.

O que é que a avaliação nos deu? Ela nos deu esses dados, senão nós não saberíamos o que está acontecendo naquela sala de aula em que eu tenho 80% dos meninos que não aprenderam nada. [...] Então é assim, sempre que a gente ia pra dentro da sala, pra poder encontrar o que é que estava acontecendo com aquele universo de estudantes, a gente se deparava com algum caso que já tinha sido sinalizado em algum momento, como um caso lamentável e que não havia sido tomada nenhuma providência e que, continua sem tomar nenhuma providência. Aí o que eu faço é autorizar um professor docente a mais naquela turma para que ele possa desenvolver o processo de aprendizagem daquela turma. (Secretária de Educação Básica e Profissional, rede estadual do Espírito Santo)

Vale ressaltar que, nessa experiência do Espírito Santo, a alocação não se dá de forma imediata à divulgação dos resultados: esse uso dos resultados está sendo

descrito como uma alternativa após outros procedimentos de acompanhamento e orientações aos professores das turmas.

⇒ **Produção de materiais pedagógicos**

Nas redes municipal de São Paulo e estadual do Espírito Santo a produção de materiais pedagógicos extras ou de apoio para os professores vem considerando os resultados das avaliações externas. Essa utilização tem como objetivos que os professores trabalhem as habilidades ou conteúdos nos quais os alunos manifestaram maiores dificuldades nas avaliações externas e/ou oferecer indicações aos professores de como os mesmos podem desenvolver atividades mais articuladas com as propostas de currículo e avaliação externa da rede.

A rede do Espírito Santo conta com certa diversidade de materiais sobre o sistema de avaliação próprio que vão desde revistas para os educadores, que objetivam explicar o que é o sistema e dar subsídios para interpretar os resultados, até aqueles que dão sugestões de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula a partir da interpretação dos resultados. Destacam-se os guias de intervenção pedagógica, os quais dão relevância às sequências didáticas como boa alternativa de trabalho na sala de aula, além de expor os dados das avaliações externas para justificar essa indicação.

As sequências didáticas que constam nos materiais foram ganhando relevância à medida que era notado que não bastaria elaborar intervenções pedagógicas sem exemplificar para os professores como ler as informações trazidas pelas avaliações externas e como incluir isso no dia a dia de seu trabalho. A esse respeito, uma das gestoras fez o seguinte relato:

Começaram a intervenção sem sequência didática...foi uma balbúrdia. Não se entendia. Só se entendia o resultado geral... 45% dos alunos abaixo do básico... Como? Aí eles fizeram a sequência didática. (Gerente de Informação e Avaliação Educacional, rede estadual do Espírito Santo)

Já a rede municipal de São Paulo oferece aos professores os chamados “Cadernos de Apoio e Aprendizagem” com uma série de propostas de atividades inspiradas nos resultados da Prova São Paulo. Como essa prova é elaborada tendo como base as orientações curriculares da rede municipal, os assuntos nos quais os alunos apresentam maiores dificuldades teriam sido incluídos nesse material. Uma

gestora da rede municipal de educação de São Paulo discorreu sobre essa questão ao dizer que:

O caderno de apoio é mais recente e foi elaborado em função das dificuldades que estão sendo observadas nas avaliações. Ele não trata só destas dificuldades mas foi fortemente inspirado nelas. (Coordenadora do Núcleo de Avaliação Educacional, rede municipal de São Paulo)

Em ambas as redes a produção desses materiais não significa que aqueles mais usualmente utilizados pelos professores estão sendo substituídos. Os livros didáticos, por exemplo, continuam presentes nas aulas. Sobre isso, vale registrar o depoimento da mesma gestora da rede municipal de São Paulo, que quando questionada se tais materiais estariam tomando o lugar dos livros didáticos, a mesma respondeu:

Aí não participaríamos do PNLD? [...] Não. Continuamos participando do PNLD. *Tem o livro didático e tem esses cadernos?* Sim. Eles vão para os alunos também. Os alunos recebem. Tem um do professor. O de atividade que tem no caderno do aluno é pequeninha. (Coordenadora do Núcleo de Avaliação Educacional, rede municipal de São Paulo)

Já que são inspirados pelas dificuldades apresentadas pelos alunos na Prova São Paulo, uma das funções dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem é servir como instrumento para as ações de recuperação contínua¹, também incluídas no Programa “Estudos de Recuperação” da referida rede:

Os professores deverão incluir no seu Plano de Trabalho as atividades de recuperação contínua, considerando:
[...] III – a utilização semanal dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; (Portaria SME Nº 5.359, de 4 de novembro de 2011)

Entrevistados de instâncias intermediárias da Secretaria de Educação de São Paulo indicaram que esses materiais de apoio têm forte articulação com outras ações da Secretaria como as orientações curriculares, a recuperação contínua e paralela:

Eu tenho um programa de recuperação paralela que vai falar para mim: os alunos com defasagem nisto estão no módulo 1. O módulo 1 vai trabalhar com todos esses conteúdos deste processo. Nesta

¹ A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo entende como recuperação contínua aquela realizada pelo professor da classe, dentro do horário regular de aulas dos alunos, por meio de estratégias diferenciadas que levem os alunos a superar suas dificuldades.

recuperação paralela ligada à avaliação se eu pego as orientações curriculares eu tenho lá para o professor como eu tenho que trabalhar isto. Todo o material da prefeitura está ligado. (Diretora de Orientação Técnica Pedagógica de uma Regional, rede municipal de São Paulo).

Toda prova é organizada em cima dos materiais e os materiais são organizados em cima das demandas a partir da avaliação. Totalmente articulado. (Assistente Técnica Educacional de uma Regional, rede municipal de São Paulo)

2.2. Usos das Avaliações Externas pelas Escolas

Os dados coletados por meio de entrevistas com diretores, coordenadores pedagógicos ou pedagogos escolares e professores das 16 unidades escolares pesquisadas, além do questionário aplicado a 324 professores indicam, em boa medida, a penetração das políticas de avaliação no âmbito destes estabelecimentos de ensino. Foram coletados indícios de alguns tipos de usos da avaliação externa que se mostraram comuns, mas também outros de caráter mais pontual, conforme as especificidades do contexto pesquisado.

É importante destacar que a tipologia aqui apresentada não tem a pretensão de esgotar os possíveis usos das avaliações externas no conjunto das unidades escolares das redes em foco, limitando-se apenas às escolas participantes da pesquisa. Ressalta ainda que, a classificação proposta não foi estabelecida em função da intensidade ou frequência dos usos, mas sim, o emprego da avaliação externa por um ou mais professores, em uma ou mais escolas. A seguir, são expostos e discutidos os tipos de usos identificados, acompanhado da explicitação de cada uma das categorias utilizadas e classificadas em dois grandes eixos:

Eixo 1 - Geração de ações por parte das escolas, a partir do desenho de avaliação adotado.

- ⇒ Realização de provas simuladas.
- ⇒ Alterações na concepção/forma de avaliação da aprendizagem dos professores.
- ⇒ Planejamento de atividades de acordo com as matrizes de referência da avaliação externa.

Eixo 2 - Geração de ações nas unidades escolares a partir dos resultados da avaliação externa.

- ⇒ Análise dos resultados da avaliação.
- ⇒ Uso dos resultados como critérios para formação de grupos de alunos.
- ⇒ Diversificação e/ou intensificação de atividades pedagógicas.
- ⇒ Exposição dos resultados aos alunos e pais.
- ⇒ Elaboração de Plano de Ação escolar.
- ⇒ Cobrança/reconhecimento interno à escola em relação aos resultados da avaliação.
- ⇒ Auto-avaliação do trabalho do professor.
- ⇒ Formação continuada de professores.

Eixo 1 - Geração de ações por parte das escolas, a partir do desenho da avaliação adotada.

⇒ Realização de provas simuladas

Inicialmente, cabe destacar a definição adotada nesta pesquisa do termo “prova simulada” compreendida aqui como toda avaliação ou prova organizada pela rede de ensino, equipe escolar ou mesmo de um professor individualmente inspirada no desenho da avaliação externa. As semelhanças se concentram em sua forma e/ou conteúdo, com a intenção de imitá-la, podendo a nota obtida pelos alunos neste instrumento ser ou não incorporada à avaliação de aprendizagem dos discentes em sala de aula.

Por meio das visitas ao conjunto de escolas participantes da pesquisa, nota-se que esta foi uma prática recorrente, uma vez que em apenas uma não houve registro da adoção do simulado. Entretanto, ressalta-se que as propostas anunciadas não são homogêneas, variando, por exemplo, quanto a sua periodicidade, seu formato e os anos/séries e disciplinas em que são aplicadas.

Quanto às características dos simulados, o formato adotado pode ser proposto tanto pela rede de ensino, como pela equipe escolar ou mesmo pelos professores individualmente. No que se refere à elaboração das questões, elas podem se inspirar nos formatos adotados pelas avaliações externas ou, o que é mais comum, buscar utilizar os próprios itens que, em algum momento, foram aplicados em edições passadas de avaliações, como a Prova Brasil, SARESP, PAEBES, IDEC. Vale destacar aqui que o próprio Ministério da Educação parece incentivar a prática dos

simulados nas escolas ao disponibilizar em seu sítio eletrônico uma página denominada “Simulado Prova Brasil 2011”². Nela encontramos arquivos de provas idênticas às efetivamente aplicadas, por série e disciplinas avaliadas e seus gabaritos.

De modo geral, foram verificados dois objetivos de usos distintos, ainda que não excludentes, para a utilização dos simulados pelas escolas:

- A.** Treinar os alunos para o preenchimento do gabarito e das rotinas específicas da avaliação externa.
- B.** Identificar os conhecimentos que precisam ser melhor trabalhados em sala de aula.

O primeiro, e o mais expressado pelo total de entrevistados, diz respeito à possibilidade, por meio dos simulados, da realização de treinamento dos alunos, sobretudo no que se refere ao preenchimento do gabarito e das rotinas específicas no dia da avaliação externa (tempo de prova, professor aplicador, etc).

Como já anunciado, muitas das justificativas para o emprego do simulado para o treinamento dos estudantes estão associadas à percepção das equipes escolares quanto à falta de compreensão dos discentes para o preenchimento dos gabaritos, ou seja, das folhas de respostas utilizadas nas avaliações externas. Tal treinamento também está vinculado à necessidade de familiarizar os estudantes quanto ao modelo de prova da avaliação externa que é predominantemente elaborada utilizando-se de questões de múltipla escolha e que, muitas vezes, exige a aplicação do conhecimento de forma diversa das avaliações normalmente aplicadas pelos professores.

É grande a preocupação com as rotinas da avaliação externa, em que o estudante defronta-se com uma situação distinta do seu cotidiano escolar, impedido de interagir com seus colegas e contando com a presença de professores aplicadores diferentes daqueles do seu dia-a-dia escolar ou, até mesmo, professores desconhecidos, responsáveis pela aplicação das provas.

² É importante destacar que essa apresentação de um modelo de “simulado” pelo MEC – durante a realização dessa pesquisa - não veio acompanhada de qualquer explicação oficial quanto aos objetivos ou justificativas para a adoção dessa prática ou qualquer orientação a gestores e professores em relação à realização dos simulados para além daquelas presentes na aplicação das provas, contidas nos próprios exemplos de cadernos de questão. Informações disponíveis em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16640&Itemid=1109. Acessado em 22/02/2012.

Seguem algumas falas dos entrevistados que ilustram os objetivos explicitados para o uso do simulado como forma de treinar os alunos para o momento da avaliação externa.

(...) Eu treino eles [os alunos] para o gabarito, tem uns que não sabem nem assim, por exemplo, tem a número 1, com a, b, c, d. Tem uns que colocam todas as alternativas, por exemplo, a resposta da 1 e da 2, na número 1. Então, até nisso a gente procura ajudar o aluno, a preencher o gabarito. É todo esse cuidado que o Nível 1 tem, o Ciclo 1 (aqui é Ciclo 1), em estar auxiliando o aluno. (Professora, rede municipal de São Paulo).

Agora mesmo nós estamos tendo recuperação na escola e já vamos para o terceiro simulado. O que a gente faz é mesclar um pouco as atividades. É mostrar pros meninos que o PAEBES, por exemplo, é tão importante quando a recuperação que ele faz, e que ele tem que saber como vai ter que agir quando chegar a hora da prova e ele estiver sozinho, sem ninguém que o conheça, sem os professores que estão com ele todos os dias. Então, a gente incorpora mesmo o PAEBES, de todas as formas que a gente pode. Para que não seja um susto nem antes de fazer a prova, e nem depois, quando vierem os resultados. (Professora, rede estadual do Espírito Santo)

Uns 15 dias antes, eu fiz assim como se fosse o IDEC, sem auxílio, eles mesmo lendo com o gabarito, porque alguns tem dificuldade pra gabaritar, às vezes erram, marcam mais de uma alternativa (...) (Professora, rede municipal de Castro).

O segundo objetivo manifestado pelas equipes escolares foi a da utilização do simulado para a identificação de conhecimentos que necessitam de um maior aprofundamento junto aos alunos. Embora em menor intensidade e frequência que o primeiro, este objetivo também esteve presente em escolas de todas as redes participantes da pesquisa. Segundo alguns relatos isto é feito, de maneira geral, por meio da tabulação simples dos resultados obtidos pelos alunos nestes simulados (por exemplo: percentual de acerto em cada uma das questões da prova), tornando possível verificar quais itens obtiveram menores percentuais de acerto, o que proporcionaria momentos específicos para o fortalecimento destes conteúdos.

Este objetivo de uso do simulado, apresenta um maior potencial pedagógico dentre as demais motivações apontadas, embora não seja, o mais usualmente citado. Um aspecto potencial está relacionado ao fato de disponibilizar, em um espaço reduzido de tempo, os resultados alcançados pelos alunos de forma a proporcionar informações relevantes para o planejamento das atividades dos professores em sala de aula, semelhante a uma sondagem ou avaliação diagnóstica. Além disso, quando planejados coletivamente, os simulados podem contribuir com a discussão da equipe escolar em relação aos conhecimentos que devem ser privilegiados em determinados anos/séries. Inclusive a sua elaboração e posterior análise favorecem o debate sobre

o próprio currículo da rede e da matriz avaliativa adotada, os diferentes tipos de questões que podem compor os instrumentos e até mesmo, uma maior compreensão a respeito dos resultados das avaliações externas à medida que passam a ter maior proximidade com os pressupostos teóricos e metodológicos deste tipo de avaliação.

[em relação à formulação de simulados em função do PAEBES], com as professoras da tarde, cada uma é que fica responsável. Nossas duas quartas séries, duas segundas, então as professoras trabalham no planejamento junto comigo. Nós sentamos com o planejamento, e aí elas falam o que elas estão abordando, qual o conteúdo, e os conteúdos são os mesmos. (Pedagoga, rede estadual do Espírito Santo)

Como nós temos acesso a outras provas, a gente tem por costume fazer essa realização de simulados de forma contínua. A gente tabula esses dados e verifica quais habilidades e competências precisam ser melhor desenvolvidas na sala de aula. Ou porque não deu tempo do professor trabalhar, ou porque aquela questão que envolve uma habilidade e competência, está ainda em baixa e precisa ser melhor trabalhada ou revista. E isso já está incorporado no trabalho do professor. Porque eu como orientador pedagógico, já estabeleço isso na rotina de trabalho dos professores. (Coordenadora pedagógica, rede municipal de Sorocaba)

Nós fazemos simulações para a gente verificar o que precisa. A gente vai dar um retorno para a professora. Olha! Tal coisa você pode trabalhar mais uma vez, pode trabalhar melhor (...) (Orientadora pedagógica, rede municipal de Castro)

Certamente a utilização de simulados nas escolas pode servir como um mecanismo interno de avaliação ou sondagem de conhecimentos realizados pelas próprias unidades escolares. Isto pode favorecer um movimento das equipes escolares em relação aos seus objetivos e expectativas de aprendizagem, além do fato de os simulados terem seus resultados disponibilizados rapidamente se compararmos o tempo que costuma levar a chegada dos resultados das avaliações externas. A melhora da aprendizagem dos alunos dependerá, dentre outros fatores, de uma modificação e/ou aperfeiçoamento do trabalho escolar cotidiano.

⇒ Alterações na concepção/forma de avaliação da aprendizagem dos professores

Foi possível verificar no interior de diversas escolas pesquisadas, alterações nas concepções e nas próprias formas de avaliação da aprendizagem empregadas em sala de aula pelos docentes, inspiradas nos tipos de questão presentes nas avaliações externas. As mudanças identificadas quanto a este aspecto são diversas, variando

bastante sua intensidade e alcance de acordo com as diferentes unidades escolares e redes de ensino, em função do tipo de política desenvolvida.

Por meio das entrevistas com as equipes escolares, foi possível identificar, de maneira geral, mudanças no modelo de questões elaboradas e aplicadas aos alunos, tanto no que se refere à forma da prova e tipo de questões como a introdução de perguntas de múltipla escolha, a própria equiparação do número de questões em relação ao que está normalmente presente nos cadernos de prova das avaliações externas, a depender de cada desenho específico, e também o grau de complexidade dos conhecimentos exigidos progressivamente

O mais difícil, sabe o que é? É aprender a elaborar as questões, como as da Prova São Paulo. É o mais difícil. Porque são as questões que o pessoal não está acostumado a usar. O mais difícil é isso. (...) Você tem que olhar a habilidade, você tem que pensar uma questão que vai abordar aquela habilidade. Isso é o mais difícil (Professora, rede municipal de São Paulo).

As formas como eu avaliava, os tipos de questões que eu fazia, com as provas que vinham do IDEC, dava uma diferença grande. Agora a gente procura trabalhar, não totalmente igual, mas procura trabalhar pensando na prova do IDEC e até achando assim que tem muita coisa que está sendo bem útil porque o aluno precisa ler bastante. A gente fazia aquelas questões às vezes curtinhas, na forma de pergunta e resposta... Agora eles precisam de bastante interpretação. A gente está procurando adequar as provas de sala de aula, por causa da prova do IDEC. (Professora, rede municipal de Castro)

Faço uma avaliação semelhante sim. Eu procuro as provas antigas, anteriores, do PAEBES, Prova Brasil, eu pego essas avaliações antigas e trabalho em cima delas. (...) Pego as questões dos anos anteriores, utilizo ali, dou mais alguma coisa, sempre assim. (Professora, rede estadual do Espírito Santo)

Hoje as nossas avaliações têm muito mais a cara da avaliação externa. É até uma forma de estar acostumando as crianças. Por exemplo: aquele exercício clássico da parlenda, você vai ler e circular as palavrinhas que a sua professora ditar; os exercícios de segmentação; a transposição de gênero, como teve um ano, para a gente transformar um conto de fada, que era uma sopa de pedra, numa receita. Essa questão, naquele ano, foi uma surpresa para o terceiro ano. Então a gente começou a trabalhar de uma forma mais pontual, principalmente essa questão da transposição de gênero que a gente não trabalhava. (Professora, rede municipal de Sorocaba)

Os modelos de prova e de questões adotadas nas avaliações externas parecem se constituir como uma referência importante e de alguma forma apropriada pelos docentes que vão, desde a modificação na reformulação das questões dissertativas tradicionalmente utilizadas em suas avaliações de sala de aula até a transposição direta do desenho de avaliação externa, com o emprego do modelo de questões de múltipla escolha.

Diversos relatos de professores apontam que as suas avaliações, antes das avaliações externas, possuíam objetivos mais pontuais e circunscritos aos conteúdos ensinados.

Com isso, é possível afirmar que para alguns docentes houve uma aproximação de suas avaliações internas de aprendizagem com as avaliações externas, tornando-se esta última referência para a elaboração de seus instrumentos avaliativos. Deste modo, as questões que compõem as provas externas acabam servindo ou como “inspiração” para a elaboração de suas próprias questões, ou até mesmo sendo reproduzidas integralmente nas avaliações docentes.

Também foi verificada em duas escolas, uma na cidade de São Paulo e outra em Castro, a criação de um banco de questões para composição das avaliações internas. No primeiro caso, foi relatada a iniciativa da construção de um banco coletivo que serviria como referência para a montagem de provas. Embora não se tenha verificado nesta escola como se daria o funcionamento e operacionalização desta ferramenta, parece haver certa apropriação desse banco de itens por parte dos professores, mesmo contando com certa resistência em seu início.

Quando a gente divulgou [a idéia de se fazer um banco de questões] para os professores eles queriam cortar a nossa cabeça. Porque cada professor deveria fazer cinco questões em cima de cada descritor. Então a gente fez uma coletânea mesmo (...) Aí eles tiveram um trabalho assim: cada um fez uma pesquisa e montou questões, procurou em livros onde tinham questões para aquele descritor. Fizeram um banco de dados. Porque num primeiro momento assustou aqueles descritores. Daí eles começaram a entender do que se tratava e fizeram o banco de dados. Hoje eles usam as questões [nas provas], pesquisam na internet, livros, de todo o lugar. E eles montam as avaliações geralmente assim. (Diretora, rede municipal de Castro).

A outra iniciativa da construção de um banco de itens foi relatada por um professor que o elabora de forma individual, utilizando-se de diferentes fontes de informação como a Prova da Cidade, Prova São Paulo e SARESP.

(...) eu vou montando em casa um banco de questões também. Eu tenho a prova da cidade no meu computador, tenho o banco do Saresp, tenho o caderno da prova São Paulo. Tem no site também, vejo outras coisas que eu acho interessante. (Professor, rede municipal de São Paulo)

Por outro lado, foi constatado em apenas uma unidade escolar um tipo de apropriação que parece extrapolar o uso pertinente do desenho de avaliação externa

em suas práticas internas. Trata-se de utilizar a nomenclatura dos níveis de proficiências para avaliar o comportamento dos estudantes. Nessa escola, foram adotados em suas práticas avaliativas, os critérios construídos para a caracterização dos níveis de proficiência utilizados na avaliação externa de sua rede de ensino, denominados: “Insuficiente”, “Básico”, “Proficiente / Adequado” e “Avançado”, tendo em vista o comportamento apresentado pelos alunos em sala de aula.

Por fim, cabe indicar que, apesar de alguns sistemas de avaliação externa pesquisados disponibilizarem às equipes escolares os resultados por aluno, seu uso como componente da nota das avaliações feitas pelos professores em sala de aula foi relatado por apenas um dos professores entrevistados.

⇒ Planejamento de atividades de acordo com os descritores ou matriz de referência da avaliação externa

O planejamento de atividades utilizando-se dos descritores ou das matrizes de referência das avaliações externas é uma prática aparentemente recorrente em diversas das escolas pesquisadas. Assim como as demais categorias já explicitadas, esta também não se configura como algo homogêneo e seu uso é diversificado.

De fato, verificou-se que em duas das quatro redes pesquisadas, rede de Castro e rede estadual do Espírito Santo, há indícios de uma orientação, seja ela da própria Secretaria ou mesmo por parte de alguns diretores e coordenadores pedagógicos, para que os professores elaborem seus planejamentos empregando os descritores e/ou as matrizes de referência das avaliações externas nas disciplinas avaliadas de Português e Matemática. Contudo, tais orientações parecem ser mais assistemáticas e não foram reguladas por qualquer portaria ou norma escrita. Embora essa pareça ser uma prática relativamente frequente de uso dos descritores utilizados na avaliação externa, em alguns casos foram relatadas dificuldades nessa aplicação.

Nas falas a seguir, destacamos a ênfase com que alguns coordenadores pedagógicos das escolas insistem em um uso mais frequente da avaliação e de seus descritores na prática de seus professores, o que não significa necessariamente um domínio pleno desse referencial. Ao comentar esse tipo de uso no planejamento do professor, uma coordenadora pedagógica afirma ser essa uma prática rotineira de muitos docentes de sua escola.

A gente cobra; olhamos no planejamento delas [professoras]. Inclusive na primeira parada pedagógica que tivemos elas tiveram de observar se os descritores estavam sendo trabalhados. Inclusive elas fizeram uma tabela para ver qual descritor estava usando mais; qual estava faltando; alguns trabalhando menos; outros trabalhando mais. (Coordenadora pedagógica, rede municipal de Castro)

Uma professora detalha melhor a aplicação desses descritores em uma atividade que havia trabalhado poucos dias antes com seus alunos:

[quando] eu vou dar um texto; naquele texto eu tenho que trabalhar diversos gêneros textuais... nos diversos gêneros textuais eu tenho que colocar os descritores aqui... no meu planejamento eu faço o texto e as questões relativas àquele texto... Quais descritores entraram naquele texto que eu trabalhei? Eu coloco ao lado no meu planejamento: D2; D3; D4 e D5. (Professora, rede municipal de Castro)

Na outra rede de ensino pesquisada, nota-se que a ênfase no uso dos descritores da avaliação externa para a elaboração de atividades pedagógicas aponta para o peso que essa avaliação assume no trabalho cotidiano e na aplicação do novo currículo escolar. Ao que parece, incorporar os pressupostos da avaliação externa vigente nesta rede, por meio dos seus descritores nas atividades de sala de aula, também se configura em um meio para preparar os alunos para a prova externa, conhecer suas dificuldades e, nesse sentido, reforçar os conteúdos que se mostrarem mais frágeis. É o que pode se depreender dos depoimentos abaixo:

Quer um exemplo? Trabalhando os descritores com os alunos ao longo do ano a gente já fica sabendo onde é que estão as maiores dificuldades. E daí quando eles vão fazer o PAEBES, a gente já fica em cima nesses pontos. (Professor, rede estadual do Espírito Santo)

Nós recebemos até o folderzinho do PAEBES que foi colado na sala dos professores, a pedagoga já conversou com as professoras. Então, já estão trabalhando em cima disso. É o caso do professor de matemática e da professora de Português. Já estão destrinchando os descritores dentro do currículo. (Diretor, rede estadual do Espírito Santo)

Eu uso (os descritores), porque é uma coisa que eu gosto, mas não como prova, sabe? Porque eu acho que a leitura vem disso, da capacidade de interpretar, vem da capacidade de olhar detalhes, uma palavra que está lá, na frase anterior, e que fez a mudança todinha do texto. Essa mudança do tempo verbal, sem essa necessidade de decorar verbos. Eu acho que ler, entender e aprender é isso. Estar em contato com o texto e se apropriar dele, para a sua vida. E eu acho que os descritores apontam para isso. Uma leitura real mesmo, com o entendimento. (Professora, rede estadual do Espírito Santo)

Diferentemente das apropriações descritas anteriormente, nota-se na rede municipal de São Paulo um uso diferenciado das matrizes de referência da avaliação externa no planejamento das atividades dos professores. Nesse caso não se observou um direcionamento mais explícito ou comando da Secretaria de Educação para que os “descritores” presentes em cada uma das provas – São Paulo e Prova da Cidade - fossem utilizados pelas escolas e professores na elaboração de seus planejamentos e planos de aulas. De fato, este vocabulário típico de avaliações em larga escala não foi verificado com frequência nas escolas pesquisadas dessa rede, especificamente.

No caso da cidade de São Paulo os termos mais comuns eram mais diretamente ligados à prática cotidiana das escolas e presentes nos documentos curriculares como “expectativas de aprendizagem”, “habilidades a serem aprendidas e ensinadas”. É o que parece indicar a seguinte fala:

(...) se você pegar os diários dessa escola, todo mundo põe lá na expectativa: “Ah! Tem que escrever ela inteira?”; “Não!”. De história elas começam com “H”: H1, H2, H3, etc.; de ciências com “C”; língua portuguesa com “P”; inglês “I”. Entendeu? Ai, eu vou lá: “Você trabalhou em história H40, H41, H43. Você colocou as atividades que você desenvolveu. Eu pego o seu diário, olho e vejo o que você trabalhou”. Porque, eu sei o diário é o registro, eu cruzo as informações. Então, todo mundo está escrevendo assim, em todos os diários. (Coordenadora pedagógica, rede municipal de São Paulo)

Apenas uma professora mencionou utilizar um documento específico relacionado à avaliação - Matrizes de Referência para Avaliação do Rendimento Escolar da Prova São Paulo – em detrimento das orientações curriculares – fortemente presente nessa rede de ensino - na elaboração de seu planejamento. Segundo essa professora, em posse desse documento no momento da entrevista:

...tem as habilidades, que caem na Prova São Paulo. Então, assim, em Português, eu uso essas habilidades. Eu vejo uma questão no documento: “Ah! Um texto, esse texto trabalha essa habilidade”. Então, eu tento formular um texto, trabalhar um texto, com a mesma habilidade, baseado nesse aqui do material. (Professora, rede municipal de São Paulo)

Destaca-se assim uma forte presença das perspectivas e termos empregados nas novas orientações curriculares no discurso de professores e coordenadores pedagógicos da rede municipal de São Paulo. A própria sistematização e ampla divulgação e distribuição de materiais vinculados a estas orientações é determinante nesse tipo de apropriação e penetração dessa política educacional adotada na cidade

de São Paulo. Em redes escolares sem um currículo claramente definido, ou que o tenham elaborado a partir da consolidação de uma política de avaliação externa, parece ser mais comum a apropriação de um vocabulário típico do campo avaliação, como a utilização do termo “descritores”. É o que se pode observar em falas como essa:

Eu trabalhava e não ficava preocupada nessas habilidades, nesses descritores. Trabalhava mas não tinha um, como é que fala, um norte, vamos dizer assim. Trabalhava tudo, mas não sabia em que ponto específico eu estava avaliando a criança. Depois que comecei a aprender sobre descritor, habilidade e essas coisas, acho que meu trabalho ficou mais erigido, não ficou mais uma coisa solta. Então, eu vou trabalhar essa habilidade, vou propor atividades que trabalhem essa habilidade. (Professora, rede municipal de Sorocaba)

Eixo 2. Geração de ações nas unidades escolares a partir dos resultados da avaliação externa.

⇒ Análise dos resultados da avaliação

De maneira geral, pode-se verificar a emergência de um tipo de uso relacionado propriamente à *análise dos resultados* aferidos, nas 16 escolas pesquisadas. Nesses termos, a análise é aqui compreendida como pré-condição para os outros usos das avaliações e que se revela como uma forma de apropriação dos resultados – de diversas formas e em graus variados de intensidade -, mesmo que essa prática acarrete pouca ou nenhuma consequência ou ação concreta tomada a partir deles, como se verificou em determinados casos.

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

De modo geral, podemos identificar cinco possibilidades de *análise dos resultados* das avaliações nas escolas pesquisadas. Seriam elas:

1. Identificar, a partir dos resultados da avaliação externa, os alunos com baixo desempenho.
2. Identificar os conteúdos/temas a serem enfatizados prioritariamente com os alunos.
3. Realizar um acompanhamento do desempenho dos alunos/turmas ao longo do tempo.
4. Identificar os erros mais frequentes nos itens das provas.
5. Auto-reflexão dos agentes institucionais a partir dos resultados.

A primeira possibilidade de análise – e cuja presença foi mais frequente nas falas das equipes escolares - diz respeito à identificação de turmas ou mesmo alunos que tiveram baixo desempenho a partir dos resultados das avaliações e que apresentariam demandas específicas ou o redirecionamento do trabalho, como sugerem os seguintes depoimentos:

(...) eu vou [trabalhar] mais com aqueles alunos considerados insuficientes do que com os que já estão caminhando. Então, até essa separação e análise que a gente faz foi por causa disso, foi pensando no resultado do IDEC. (Professora, rede municipal de Castro)

Nós identificamos as dificuldades a partir dos resultados do SARESP. Procuramos ver onde os alunos se saíram bem e onde se deram pior. Por que a maioria está no básico? Quem está abaixo do básico? A gente precisa investir mais em formação dos professores, junto com a direção, para que as crianças possam, pelo menos, pular para o adequado. (Orientador Pedagógico, rede municipal de Sorocaba)

Além desse tipo de apreciação mais genérica foi possível apreender, ainda que em menor intensidade, um nível maior de especificação nesse tipo de análise dos resultados. Os depoimentos abaixo são ilustrativos da relação feita entre os assuntos que precisariam ser mais bem trabalhados com os alunos e as habilidades descritas no desenho da avaliação externa.

Para saber o que vai cair na prova e analisar a prova é preciso ter o currículo na mão. Ele [o currículo] é dividido por área. No primeiro ano está descrito quais são as competências que eu vou trabalhar e habilidades. Por exemplo: desenvolver estratégias úteis de manipulação dos números e das operações; identificação dos números naturais. Se eu trabalhei isso aqui no primeiro trimestre e o PAEBES indica que eu não alcancei um resultado desejado é porque isso não foi bem trabalhado, pois a prova é feita em cima do conteúdo que deve ser trabalhado no início do ano. O meu aluno ficou com um resultado ruim porque ele não dominava certas habilidades e é nisso

aqui que eu tenho que voltar e trabalhar melhor (Pedagoga, rede estadual do Espírito Santo).

Utilizamos os resultados por causa destes descritores e dessa avaliação que eles mandam por escola. Lá é colocado que em Português a sua escola está num nível recomendado e se explica o porquê. Ou na disciplina de matemática está abaixo do indicado e descrevem o porquê. O que os alunos dessa escola sabem de matemática de acordo com a avaliação e o que eles deveriam saber. O professor com base nessa avaliação sabe que estes assuntos ou estes aspectos devem ser mais trabalhados. (Diretora, rede estadual do Espírito Santo)

A depender do tipo de boletim de resultados entregue às escolas, parece ser possível às equipes escolares identificar determinados conteúdos ou temas que poderiam ser melhor trabalhados com os alunos, em leitura e matemática. Ainda que muitos depoimentos identifiquem temas bastante genéricos, como “trabalhar interpretação de texto”, “gêneros textuais”, “frações”, “MMC”, é possível depreender, em muitas situações, um nível um pouco maior de especificação.

Eu vou pela questão. Qual questão que eles erraram mais. A questão de português, verbo... [e eu digo isso para a professora] Essa questão era verbo e seus alunos, a maior parte, não soube o que era verbo. Então, eu vou direto ao ponto. (Coordenadora pedagógica, rede municipal de Castro)

De acordo com os resultados, o que a gente observa é que tem que bater mesmo na tecla em relação à escrita, leitura e interpretação. São os ícones fundamentais pra se fazer qualquer tipo de avaliação, de prova, independente de ser só língua portuguesa. (Professora, rede estadual do Espírito Santo)

Lógico! A gente pega aquelas dificuldades, aqueles itens de dificuldade maior e trabalha. Trabalha mais em cima daquilo, em sala de aula, com os próprios alunos. (Professora, rede municipal de Sorocaba)

Também de modo menos acentuado, algumas análises dos resultados das avaliações são feitas com o intuito de um acompanhamento longitudinal de turmas/alunos por meio de fichas individuais ou planilhas contendo os níveis de proficiência aferidos em diferentes ondas de avaliação realizadas. Esse mapeamento parece facilitar o repasse de informações aos professores que assumem turmas e alunos já avaliados anteriormente, além de favorecer a compreensão dos avanços e retrocessos da escola como um todo.

Quando eu digo "pra se orientar", eu quero dizer que a gente fica sabendo como está a nossa escola e como estão também as outras. Além disso, a gente tem uma linha do tempo, colocamos as turmas ao longo do tempo junto com seus resultados, para sabermos se estamos melhorando ou não ao longo do tempo. Mas a análise não fica só nessa ideia de subiu ou não subiu. A gente procura entender

os porquês de tudo isso: subiu? o que melhorou? Caímos? O que precisamos melhorar? (Pedagoga, rede estadual do Espírito Santo)

Cabe destacar aqui que os boletins de resultados que são acompanhados de relatórios pedagógicos contendo dicas ou orientações de ações atreladas aos níveis de proficiência, se configuram numa alternativa bastante interessante para indicar o que poderia ser melhor trabalhado junto aos alunos. No exemplo abaixo, o professor, além de fazer um acompanhamento longitudinal das turmas ao longo dos anos em que foram avaliadas, também sinaliza a importância do relatório pedagógico, principalmente numa avaliação em que os itens não são divulgados.

Então veja essa é a situação: a prova SP 2010, quando ele estava no quarto ano. Eu faço assim: aqui tem duas provas SP, de 2009 quando começou. Eu pesquisei na internet pra montar isso aqui. Vermelho quem tá abaixo do básico; amarelo quem é básico, verde quem é adequado e azul quem está no avançado. Então é isso mesmo: abaixo do básico, básico, adequado e avançado. E aí o que eu acho interessante foi um relatório que eles publicaram, um relatório pedagógico mostrando o que poderia fazer pra avançar daquele nível. Esse relatório pedagógico é fundamental, porque você não tem acesso às questões. (Professor, rede municipal de São Paulo)

A quarta possibilidade de análise dos resultados apresenta como foco a *identificação dos erros mais frequentes nas questões das provas*. Também nesse caso a possibilidade de realização desse trabalho está diretamente relacionada ao tipo de material divulgado, em especial o detalhamento dos resultados aferidos em que se especifica os itens em que aluno acertou e errou e/ou em que nível de desempenho/proficiência ele se enquadrou.

Em apenas duas redes de ensino – Castro e em São Paulo, especificamente em relação à Prova da Cidade -, são divulgados resultados por aluno, incluindo a disponibilização dos cadernos de provas às equipes escolares após sua aplicação. É esse tipo de material fornecido que possibilita uma análise mais pormenorizada e viabiliza a tomada de decisões em relação aos erros dos alunos, mais especificamente, para a proposição de atividades que garantam a retomada dos erros identificados.

O ano passado a gente fez um levantamento [dos resultados], até foi idéia nossa. Eu levei pra casa e comecei a analisar: por que os alunos erraram essas questões, quantos estão assim? Aí comecei a marcar tudo coloridinho, sabe? Aí eu trouxe e disse à minha colega, outra coordenadora] como vamos fazer com isso aqui? (...) Aí [foi feito] o levantamento das questões e fizemos o caderninho com aquelas questões que as crianças mais erraram. Porque daí a gente falou para as professoras: podem retomar com eles esses exercícios, ou vocês podem olhar o que era o descritor dessa atividade e propor

novos exercícios em cima deles. (Coordenadora pedagógica, rede municipal de Castro)

Todo começo de ano, ou após o recesso, a avaliação é comentada em reunião pedagógica com a gente. No telão, com data show, a coordenadora me chama, e começa a fazer comentários. E isso nos ajuda... E aí cada questão é comentada. E aí o que acontece? "Olha gente, precisa ver os seus alunos, o que eles erraram, qual a questão que eles erraram?" E eu comecei a fazer uma coisa que eu não fazia antes, começamos a tabular. E isso, por exemplo, questão tal. A gente tem um manual com as alternativas comentadas. Questão 1, se ele colocou a letra A, B, C ou D, o que pensa esse aluno? Aí eu cheguei a tabular isso. E é legal por quê? Vai me ajudar na preparação das minhas aulas (Professora, rede municipal de São Paulo)

Lógico! A gente pega aquelas dificuldades, aqueles itens de dificuldade maior e trabalha. Trabalha mais em cima daquilo, em sala de aula, com os próprios alunos. (Professora, rede municipal de Castro)

Por fim, destaca-se aqui que, a análise dos resultados das avaliações externas propiciou um tipo de reflexão, por parte de alguns professores entrevistados, acerca da própria atuação profissional, algo que poderíamos classificar como uma auto avaliação desencadeada pela chegada das avaliações nas escolas. Em alguma medida, esse tipo de associação dos resultados das provas externas ao desempenho do professor revelou uma espécie de validação que alguns professores atribuem a esse tipo de avaliação e, também, alguma indicação do tipo de mobilização que ela pode provocar na revisão de práticas de ensino. Os depoimentos a seguir são contundentes nesse sentido:

O que eu acho interessante é que a gente não vê a prova [A Prova São Paulo]. Eu fico incomodado com essa prova. Tem um outro olhar que eu professor não tenho, alguém de fora montou, fez a prova, eu acho isso interessante, é legal isso. Porque a gente fica com o nosso olhar, com a nossa visão. Vem uma pessoa de fora e acorda a gente, chacoalha a gente, olha vocês estão no caminho errado. A gente precisa melhorar, acho que esse é o objetivo. (Professor, rede municipal de São Paulo)

[o PAEBES] é um instrumento a mais pra gente visualizar o nosso desempenho, pra mim é uma ajuda. (Pedagoga, rede estadual do Espírito Santo)

"Você já tá envolvido até a cabeça com a educação, trabalhando com o aluno... e saber o resultado, é igual você aplicar prova pra criança, você quer saber se ela realmente aprendeu e o seu trabalho tá valendo. Você acaba avaliando o seu trabalho, o seu desempenho como profissional". (professora, rede estadual do Espírito Santo)

A pressão é nossa, com a gente mesmo, será que eu me dei conta daquilo que me propus; será que eu fiz coerente, será que eles vão conseguir, será que eles entenderam, será que eu soube explicar o que é uma comanda, será que eles entenderam uma palavra mais difícil... Esse tipo de cobrança da gente mesmo. Porque a gente se sente avaliado também. (professora, rede municipal de Sorocaba)

⇒ **Uso dos resultados das avaliações externas como critérios para a formação de grupos de alunos**

O uso dos resultados das avaliações externas para a formação de turmas foi relatado em todas as redes de ensino pesquisadas, dos quais se depreende duas possibilidades distintas. A primeira diz respeito ao encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem para as turmas de reforço e/ou de recuperação paralela, nos casos em que é possível a identificação do desempenho individual do aluno. A segunda refere-se à organização de turmas no início do ano letivo.

Em pelo menos uma das escolas de cada rede de ensino pesquisada foram relatados usos do primeiro tipo. No entanto, os resultados das avaliações não se configuram em único critério para a seleção dos discentes nesse tipo de ação. Nesses casos são empregados outros critérios, como as próprias avaliações que professores realizam em sala de aula e suas impressões quanto ao rendimento dos alunos.

A organização das salas de reforço/ recuperação paralela é diversa entre as redes. A depender da rede de ensino essas turmas funcionam duas vezes por semana, no contra turno escolar, ou então, são constituídos horários específicos no turno normal das aulas em que os alunos identificados com mais dificuldades, nas diversas salas da unidade escolar, são agrupados para o desenvolvimento de atividades específicas de reforço escolar.

A segunda possibilidade de uso relacionada a essa categoria diz respeito à organização das classes de alunos no início do ano letivo. Observou-se a utilização dos resultados das avaliações externas para a separação de alunos com níveis distintos de proficiência, sendo constituídas turmas a partir de critérios de homogeneidade dos desempenhos obtidos, como relatado a seguir.

Nós assumimos que está dando certo. Mas eles [Secretaria de Educação] não aprovam muito. Mas nós fizemos. E é o que está dando certo para a gente salvar essas crianças que estão tendo dificuldades de aprendizagem. No início do ano, nós já temos como eles estão no IDEC. Nós direcionamos as salas de acordo com o que está no IDEC. Os avançados, os insuficientes, o básico e o adequado. Porque nós fizemos uma reunião e achamos assim: aquele que está avançado, ele vai ficar se segurando, não vai aprender muito por causa do outro que está lá em baixo. E o de baixo, não vai conseguir chegar no avançado e ele vai se frustrando. (Diretora, rede municipal de Castro)

Aí nós temos algumas questões, que nós trabalhamos com reforço (...), mas também o professor procura trabalhar aquele aluno diferente. Ele além de fazer tudo o que tem, ele também vai dar uma

atenção para essa criança diferente. Então ele precisa fazer. Então nos terceiros anos a gente fez uma readequação de turma. Separamos as crianças mais ou menos por nível, justamente porque eles estavam com uma dificuldade na leitura e na escrita. Eles não estavam alfabetizados o suficiente. (...) (Diretora, rede municipal de Castro)

Quando eu cheguei aqui, eu pedi o PAEBES e essas turmas estavam na segunda série no ano passado. Quando eu vi o resultado da segunda série eu percebo que nessa turma aqui, que a maioria está abaixo do básico, que são os alunos que estão com sérias dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, o PAEBES já te deu isso aqui como um sinal que algo não vai bem. [...] Percebi que, com 25 alunos na sala, com 26, 22, o professor fazendo 4 planejamentos era mais difícil pra pegar esse aluno individualmente. A proposta, pegar esses 30 e colocar numa sala. Dividimos em duas turmas de quinze e os outros 35 que estão aptos para a terceira série, numa terceira série e aí todo dia durante duas horas, divide, 15 pra um lado, 15 pro outro e 35 pro outro. (Pedagoga, rede estadual do Espírito Santo)³

Uma prática como essa, embora tenha sido defendida por alguns dos entrevistados, não raro pode desencadear efeitos indesejáveis e perversos no cotidiano escolar, como um tratamento aligeirado ou até preconceituoso em relação às turmas de antemão rotuladas como de desempenho inferior. Nesse sentido, esse tipo de prática não é isenta de controvérsias e oposição no interior de algumas unidades escolares. A fala de uma coordenadora pedagógica ilustra a crítica a esse procedimento e apresenta alguns exemplos de estratégias utilizadas no trabalho pedagógico em salas de aula organizadas de forma heterogênea em relação aos níveis de proficiência dos alunos:

Não [usamos os resultados para agrupamento de turmas]!. Os alunos aqui são formados num contexto de heterogeneidade. Você tem de tudo na sala para você, depois, fazer agrupamento produtivo, que no Ciclo II está engatinhando; para poder um auxiliar o outro. A gente já vê professor com bastante dinamismo, consegue dar conta de um auxiliar o outro, de ter aluno monitor – principalmente em matemática. Aqui você já tem. É uma coisa legal. Mas, assim, não serve para a gente discriminar aluno. Não! Ficar lá, dentro da mesma sala, não! Serve para a gente saber quem é quem. Se ele foi avaliado e: “Olha, esse menino não tem condição? O que nós vamos fazer? O que a recuperação contínua vai fazer? A paralela ajuda?”. (Coordenadora pedagógica, rede municipal de São Paulo)

Nesse caso, a organização das turmas de alunos utilizando-se dos resultados da avaliação externa foi feita, não mais para a seleção homogênea das turmas em termos de desempenho. Ao contrário, procurou-se formar classes com a mesma proporção de discentes em cada uma das faixas de pontuação na avaliação externa,

³ No caso do PAEBES ALFA, especificamente, são divulgadas as notas individuais dos alunos.

no caso aqui, abaixo do básico, básico, proficiente e avançado. Ou seja, aposta-se na heterogeneidade e no trabalho diversificado por parte do professor no âmbito de cada turma.

⇒ **Diversificação e/ou intensificação de atividades pedagógicas.**

A apropriação dos resultados das avaliações externas parecem ter provocado, na maior parte das escolas pesquisadas, uma mudança perceptível nas rotinas pedagógicas, bem como dar novos direcionamentos a certas tarefas que já vinham sendo realizadas. Assim, destaca-se uma diversificação das atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos, notadamente diferentes daquelas usualmente feitas em sala de aula. Por outro lado, determinadas atividades já presentes na prática docente foram mais enfatizadas, de forma preferencial, a partir dos resultados não satisfatórios obtidos pelos alunos.

Um exemplo de prática mais intensificada é a lição de casa. Nesse caso os alunos levam mais tarefas que priorizam determinados conteúdos a serem melhor trabalhados e assimilados, a partir dos resultados das avaliações externas.

A gente escolhe atividades que estejam adequadas à turma e isso é feito pela coordenação. A partir daí nós reelaboramos essa atividade como tarefa de casa. Isto é pensado como um desafio para casa, uma tarefa a mais. Mas o professor não pode deixar de orientar e explicar essas tarefas. Por isso nós fazemos isso com uma certa antecedência. (Diretora, rede municipal de Castro)

Evidentemente, outra prática bastante usual encontrada em diversas escolas pesquisadas das redes é a maior oferta de exercícios relacionados às habilidades solicitadas nas avaliações externas. A partir dos resultados ruins obtidos pelos alunos em relação à leitura e interpretação de texto, por exemplo, uma das escolas pesquisadas adotou uma estratégia de leitura comum ao trabalho de todos os professores a partir do 3º ano. Cada turma escolhe um mesmo livro a ser lido por cada aluno, ao longo de um mês. Cada aluno levaria uma “sacola” com esse livro pelo período de um dia inteiro e, ao devolvê-lo, também tem de entregar à professora uma espécie de comentário ou resenha. Trata-se de uma atividade de caráter mais geral, em nome da identificação, pouco precisa, da necessidade de trabalhar mais leitura. Ainda assim, esse movimento alegadamente teria sido realizado pela divulgação e análise dos resultados da avaliação externa pela escola.

Assim como essa atividade de leitura, outros exemplos de ações coletados partiram do envolvimento mais geral das unidades escolares, normalmente encabeçados e, não raro, elaborados pelos coordenadores pedagógicos após reconhecimento de alguma necessidade de intervenção.

Entretanto, a intensificação ou o oferecimento de atividades diferentes das rotineiras, elaboradas a partir da análise dos resultados das avaliações externas, também são realizadas de forma individual ou isolada, em geral por docentes que detêm um maior conhecimento acerca das avaliações, ajustando algumas demandas observadas. Segundo um professor de matemática:

A partir dos resultados eu comecei a fazer uma espécie de ficha. Fichas de atividades ou educação contínua que eu distribuo para os alunos. E como eu montei essas fichas? Eu fui pelas sugestões pedagógicas nos relatórios, se diz que o aluno sabe fazer certas coisas, mas pra passar pra outro nível ele precisa fazer uma série de coisas que ele ainda não sabe. A partir disso eu retomo as expectativas de aprendizagem da série e revejo as expectativas com os outros professores. (Professor, rede municipal de São Paulo)

Bastante citada nas entrevistas, outra atividade que vem sendo sistematicamente incorporada às práticas pedagógicas dos professores é a revisão, juntamente com os alunos, dos itens menos acertados. Quando a questão não é divulgada, os professores buscam identificar seu conteúdo abordado e trabalhá-lo, de alguma forma, em sala de aula. Como relata um professor:

Na última prova a turma demonstrou uma grande dificuldade em Mínimos Múltiplos Comuns - MMC. Não imaginei que isso fosse acontecer, porque quando cobrados em sala de aula, todos os alunos se saíram bem, com poucas exceções. E no caso das avaliações externas, as exceções foram os que se saíram bem, porque a maioria errou a questão. Como não temos acesso à prova, fui investigando para ver como estava a questão, porque não me conformava com aquilo. E então descobrimos que o problema estava no enunciado, colocado de forma bem diferente do que trabalhamos em sala de aula. A maioria nem sabia que se tratava de MMC. Então, a partir disso, trabalhamos com eles e também com as turmas seguintes essa outra forma de interpretar a questão. (Professor, rede estadual do Espírito Santo)

Outra fala ilustrativa de que os erros dos alunos podem servir para elaboração de novas atividades é exposta por uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo, cuja particularidade da Prova da Cidade permite a apropriação dos resultados e divulgação das provas de maneira rápida:

Nós fazemos uma revisão na lousa onde são feitos comentários sobre cada questão. Eu corrijo e distribuo para cada aluno a sua avaliação, faço comentários do tipo: "Gente, olha, o que aconteceu nesse caso?". De um ano para o outro sempre acaba vindo um caderninho a mais de outras provas. Eu copio tiras, faço montagens dos textos, e a partir daí eu dou para os alunos e isso me ajuda bastante para direcionar o que eu tenho que fazer. (Professora, rede municipal de São Paulo).

Outro exemplo de diversificação de ações docentes foi a elaboração de uma linha de trabalho interdisciplinar que procurou abarcar também as disciplinas não avaliadas na avaliação externa. A partir da seleção de conteúdos básicos, como interpretação de texto, por exemplo, professores de disciplinas não avaliadas de uma escola da rede estadual do Espírito Santo desenvolveram atividades, ainda que com alguma dificuldade na exploração dessas novas possibilidades de atuação. Segundo uma professora de Português:

Trabalho muito nessa linha interdisciplinar. Tenho que levar para os demais professores o projeto do nosso planejamento voltado ao PAEBES. A escola depende de mim porque sou eu que pego ali os descritores, e falo, por exemplo, com o professor de Geografia: "isso daqui dá para você trabalhar" ou com História, "vamos melhorar a leitura e a interpretação em conjunto" e por aí vai. Se houvesse uma orientação já adequada pela Secretaria, teríamos mais tempo para desenvolver as atividades e outras mais, até. Mas tendo que pegar os descritores e desenvolver tudo do nada dá muito mais trabalho. (Professora, rede estadual do Espírito Santo)

Em outro depoimento, da rede municipal de São Paulo, é relatada a mobilização de uma professora de série e disciplina não avaliada que procura incorporar em suas aulas atividades relacionadas à produção e interpretação de texto, discutidas por ocasião da divulgação da avaliação externa.

Eu costumava pegar reportagens, textos jornalísticos, a gente usa muito revista, jornal. Pega um tema, trabalha com eles, levanta os dados, vê o que eles entendem daquilo e a gente procurava concluir com a formação de texto deles. Eles escrevendo o que entenderam e tentando formar um texto com a idéia deles. (Professora, rede municipal de São Paulo)

⇒ **Comunicação dos resultados aos alunos e pais**

Em algumas escolas foi identificada a exposição dos resultados das avaliações externas a pais e alunos.

Em relação à apresentação dos resultados da avaliação externa para os alunos, verifica-se, que tal prática vem acompanhada de duas justificativas principais. A primeira refere-se à sensibilização ou então, a cobrança que professores e gestores das unidades declaram fazer em relação aos seus alunos e desempenhos por eles apresentados. A segunda justificativa refere-se à exposição destes resultados no intuito de mostrar aos discentes suas principais dificuldades e aspectos que precisam de aprimoramento.

A seguir serão apresentados alguns trechos de falas das equipes escolares que, em alguma medida, procuram responsabilizar os alunos pelo desempenho alcançado pela escola nas avaliações externas.

Então estamos sempre cobrando muito das crianças a questão da prova do IDEC. Eu cobro isso muito dos meus alunos dizendo que eles não podem deixar a média da escola cair, que eles têm que melhorar, até mesmo para eles se esforçarem. (Professora, rede municipal de Castro)

Eu utilizo pra uma cobrança com os meus alunos. Eu posso pegar amanhã ou depois os resultados, repassar para algum aluno e falar: olha você vai ter que melhorar, nós, eu professora e ele aluno, vamos ter que melhorar, digamos, em português, avançar nesse conteúdo, (Professora, rede municipal de Castro)

Então quando o PAEBES vem não é tão difícil para eles. Vamos ver esse ano, pelo menos nós estamos com duas turmas boas. Nós até já comentamos com eles, falamos em relação à turma do ano passado, que a escola ficou com o nível baixo, não porque a turma não tinha condição, mas foram outros problemas, claro que eu não incentivei falar da situação da realidade. Mas que eles teriam condição de mudar essa imagem da escola, porque eles é que fazem esse resultado. Eles é que dão esse resultado para a escola. (Pedagoga, rede estadual do Espírito Santo)

A exposição aos pais dos resultados dos alunos nas avaliações externas também se constitui como uma atividade realizada por algumas escolas. Em muitos casos a prática é inspirada nas orientações às escolas expressas pela própria Secretaria de Educação, como no caso do Espírito Santo, que possui um documento chamado *Guia para a Intervenção e Orientação Pedagógica*, onde se prevê, dentre outras coisas, um cronograma de ações estratégicas a serem feitas junto às famílias, incluindo um pacto pela aprendizagem dos filhos através da assinatura de um termo de compromisso.

(...) A gente estava com um problema na oitava série na semana passada, fizemos uma reunião específica com os pais onde dissemos: "olha, o resultado da escola depende do resultado desses alunos". Então, a gente fez tudo isso. Se a gente está numa escola que tem tudo, que tem toda a qualidade, as salas não são superlotadas, então a gente trabalha com a qualidade do aluno. Então, ele tem que demonstrar essa qualidade pra gente. De que

forma eles vão demonstrar essa qualidade? Não é só ser aprovado no final do ano com o mínimo. Eles vão mostrar para a sociedade, porque quando sai o resultado não sai só para a escola. Sai para o Estado inteiro, para quem quiser ver. (Pedagoga, rede estadual do Espírito Santo)

No caso da rede municipal de Sorocaba, a iniciativa de exposição dos resultados das avaliações utilizadas pela Secretaria de Educação aos pais de alunos tornou-se uma obrigação legal a partir do final de 2011 através da Lei 9.811⁴. Por meio dessa legislação todas as escolas estão obrigadas a divulgarem “em local visível aos pais, alunos e comunidade escolar” os seus resultados obtidos no IDEB, por exemplo.

Em São Paulo se verifica um modelo diferente de exposição dos resultados aos pais, realizado diretamente pela gestão central da Secretaria em um primeiro momento. Isso acontece com envio, por correio, de um boletim individual dos resultados na Prova São Paulo diretamente às famílias. Evidentemente, esse procedimento não exclui outras ações que as escolas, de forma autônoma, possam realizar para informar e discutir como as famílias os resultados e seus possíveis significados e desdobramentos. Entretanto, não foi relatado pelas equipes escolares entrevistadas nessa rede de ensino esse tipo de prática organizada pelas escolas.

⇒ **Elaboração de Plano de Ação Escolar.**

A utilização dos resultados das avaliações externas para formulação de *Plano de Ação escolar* e correlatos se constitui em uma prática regular em 10 escolas de três das redes de ensino distintas. Em todos esses casos, a realização desses planos foi uma demanda explícita das Secretarias de Educação.

Na rede de Castro, a recomendação foi a de que esse plano deveria ser formulado por toda a equipe pedagógica e professores na semana de planejamento inicial do ano letivo, e devendo ser, posteriormente, avaliado por setores responsáveis da gestão central. O objetivo seria o de reforçar a necessidade de cada escola de analisar e utilizar os resultados da avaliação externa, observando-os pedagogicamente e elaborando metas a partir deles.

Eles querem metas através dos resultados. Nós fizemos nesse início do ano. Estamos muito no início dessas metas. A gente fez o plano e mandou para as supervisoras. As nossas metas ficaram amplas e elas querem uma coisa mais específica,. Por exemplo: quais alunos?

⁴ Consultar: <http://www.leismunicipais.com.br/legislacao-de-sorocaba/1229261/lei-9811-2011-sorocaba-sp.html>

18 alunos precisam sair do insuficiente pra avançar. (Diretora, rede municipal de Castro)

Quando eu coloco uma meta que diz: eu quero 40% dos alunos no nível adequado, eu consigo olhar quem são esses alunos, em que nível eles estavam e o quanto eu quero que eles cresçam. Sei que a meta era bem audaciosa. Talvez você não consiga isso. Mas nós quisemos um parâmetro em que colocamos a meta acima para a gente nivelar por baixo. Então, a gente põe alto mesmo que é para o pessoal correr atrás. (Diretora, rede municipal de Castro)

Na rede estadual do Espírito Santo, a orientação para elaboração de um plano de intervenção pedagógica está descrita em um documento específico. No âmbito das unidades escolares, o principal objetivo seria o de “conhecer e divulgar os resultados obtidos nas avaliações sistêmicas e as informações dos documentos sínteses do PAEBES [...], para elaborar o Plano de Intervenção Pedagógica da escola”. Nesse sentido, solicita-se a explicitação das ações a serem desenvolvidas na escola em busca de melhores resultados na avaliação externa. De acordo com o modelo desse plano, é necessário constar o registro de um diagnóstico situacional da aprendizagem dos alunos e, além disso, a formulação de metas elaboradas a partir dessa análise.

"Depois do resultado do PAEBES, a SEDU passa um modelo da estrutura de uma intervenção pedagógica que a escola tem que providenciar de julho até o final de novembro. Por exemplo, quais foram os problemas e causas que foram identificados, quais são as minhas metas pra trabalhar isso, e quem é o responsável pela ação? É um documento pra ser feito coletivamente, o que foi feito no JPP de julho que trabalhava o resultado do PAEBES pra construir a intervenção pedagógica; ela vem a partir do resultado do PAEBES." (Pedagoga, rede estadual do Espírito Santo).

Então é assim, alguns professores se engajam mais e tentam obter resultados melhores. Isso tudo no planejamento, na sequência didática, visando essa melhora, outros já nem tanto. Sim. Você tem pessoas com “n” cabeças. (Pedagoga, rede estadual do Espírito Santo)

Diferentemente das orientações para formulação dos planos das duas redes de ensino anteriores, a rede municipal de Sorocaba parece direcionar a responsabilidade da elaboração do plano à equipe gestora da escola, mais especificamente aos diretores e orientadores pedagógicos.

Nós por exemplo, sempre temos que realizar um plano de ação, com tudo aquilo que nós, enquanto gestão, temos que desenvolver para atingir a melhoria de processos de aprendizagem, ou até ter um resultado melhor. Eu até tenho guardado isso. Por exemplo, conscientizar os pais, conscientizar os alunos, promover um acompanhamento na recuperação paralela ou contínua feita pelos professores. Uma série de planos que a gente, dentro das

possibilidades, tem que dar conta enquanto gestão na unidade escolar. (Orientador pedagógico, rede municipal de Sorocaba)

A diretora de área pedagógica da Sedu fez reunião com os diretores, passou todos os resultados que cada escola tinha tido, e orientou a partir dali que a gente devia elaborar o nosso plano de ação na escola, retornar aos dados, atender as pessoas individualmente, quem achava necessário... Até porque os diretores ficam muito felizes e outros não ficam tão felizes com o resultado. Porque todo mundo quer uma melhora significativa, quando não tem é uma frustração. (Diretora, rede municipal de Sorocaba)

⇒ **Cobrança e/ou reconhecimento interno às escolas a partir dos resultados**

A introdução das avaliações externas no cotidiano escolar propicia, na maior parte das escolas, um clima de cobrança e reconhecimento a partir dos resultados divulgados. Configura-se, portanto, um tipo de uso das avaliações protagonizado especialmente pelas equipes gestoras em âmbito escolar. Não se pode desconsiderar que tais práticas são, em boa medida, reflexo das demandas, mais ou menos efetivas, exercidas pelas Secretarias de Educação e suas instâncias intermediárias de gestão. Contudo, deve-se reconhecer certa autonomia das unidades escolares em criar formas próprias de pressão e incentivo, conforme o interesse e nível de conhecimento dos gestores escolares, assim como da própria equipe docente, em relação ao nível de conhecimento em torno das avaliações externas e as perspectivas pedagógicas que estas podem oferecer na orientação das atividades de ensino.

Ao menos em 12 das escolas pesquisadas, foi recorrente a presença de algum tipo de cobrança, que se inicia no nível da gestão central da Secretaria e acaba sendo incorporada por equipes de gestão e, mesmo, por parte dos professores.

Sim, somos mais cobrados. Já aconteceu aqui: uma série aqui na escola não foi bem, fomos cobrados e voltamos com este resultado a cobrar das professoras também. Somos cobrados e cobramos também. No primeiro momento, você quer que a escola vá bem. Aí, você começa a analisar onde falhou; onde está o erro. (Diretora, rede municipal de Castro)

Quando o desempenho cai, complica tudo. Às vezes não tem explicação para uma queda no desempenho. E aí a Secretaria se posiciona, nem que seja de uma forma velada. Mas há um movimento forte (da Secretaria) na hora em que cai o resultado da unidade. Mas depois, esquecem. É só na hora mesmo. (Orientador pedagógico, rede municipal de Sorocaba)

Foram detectados indícios de cobranças um pouco mais sutis, realizadas por meio de exposição de resultados nas salas de professores. Em uma escola, por exemplo, sua equipe gestora pendurou uma série de gráficos contendo resultados das avaliações externas no intuito de “provocar” os professores e comprometê-los quanto aos resultados de suas turmas.

Na sala dos professores nós procuramos não comentar muito. A gente só deixou os gráficos [expostos em mural] no geral e, embaixo, afixamos os resultados por turma. Então, as professoras chegavam e diziam: “nossa, a minha turma é a pior de todas!” Mas aquilo ali foi uma “mexida” para eles. Ninguém quer ficar com a sua turma pior, então ali elas puderam se motivar a cada vez ir melhor. (Coordenadora pedagógica, rede municipal de Castro)

Apesar dos resultados aferidos nas avaliações externas serem divulgados, primeiramente por escolas – e, em certos casos, também discriminando resultados por turmas e até alunos –, percebe-se um tipo de cobrança, que parece assumir um tom de culpabilização em relação aos resultados, sobretudo, direcionada aos professores responsáveis pelas disciplinas e/ou séries avaliadas, ainda que a metodologia empregada na maioria das avaliações externas busque aferir a aprendizagem de determinadas habilidades ao longo de uma trajetória escolar e não apenas em relação a uma série específica.

Os resultados vem por escola, então não atingem só o professor de português e matemática. E acaba que esses professores carregam um peso muito grande. Se a turma tirou nota baixa, então logo se pensa: “de quem é a culpa?” A resposta natural é que a culpa é daquele professor em que foi cobrada a sua disciplina na prova. (Pedagoga, rede estadual do Espírito Santo)

Acho que se cobra bastante dos professores que trabalham nas séries onde vão se aplicar as provas, principalmente as de quarta série. Acho que se exige bastante da gente - falo isso porque trabalhei bastante na quarta série - e querem que a gente foque mesmo nisso, como se estivéssemos preparando para o vestibular. (Professora, rede municipal de Sorocaba)

No limite dessa pesquisa não é possível avaliar com precisão os efeitos dessas cobranças, apenas indicar a sua presença na maior parte das escolas, muitas vezes atreladas à justificativa de que isso pode “motivar” ou “provocar” a equipe docente na busca de melhores resultados. Ainda que em menor grau, alguns dos profissionais entrevistados externaram o reconhecimento e/ou elogio do trabalho realizado por professores a partir dos resultados.

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

⇒ **Formação continuada de professores**

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

Quando você pega o resultado detalhado, você vê que em matemática a gente não avançou muito. A gente avançou foi na área da escrita. Então, em três anos a conseguimos resgatar uma coisa que era um problema severo para a escola. E aí nos concentramos na questão da matemática. No ano passado a gente frisou muito isso. Demos muita formação. Não é que nos outros anos a gente não tenha dado formação, mas é que havíamos focado nos HTP's [Horário de trabalho pedagógico] a questão da leitura e da escrita.(...) (Diretora, rede municipal de Sorocaba)

Nas reuniões pedagógicas, a gente percebeu que matemática tem essa dificuldade, principalmente na área de resolução de situações problema; então a gente acabou trazendo estudos para superar isso. Nós lemos livros, fomos atrás de autores, de palestras, a nossa orientadora trouxe pessoas da Secretaria da Educação para estar dando formação para a gente... (Professora, rede municipal de São Paulo)

A gente viu que os nossos resultados externos estavam ruins na produção de texto. Mas resolvemos o problema, porque os nossos resultados de 2010 de produção de texto comparados com os de 2009 tiveram um avanço muito significativo - fruto do trabalho coletivo. É uma das coisas, um dos focos dos HTPs coletivos: formação continuada. (Orientador pedagógico, rede municipal de Sorocaba)

Ainda que se possa tomar os momentos de formação continuada como uma espécie de desdobramento da análise dos resultados da avaliação, a sua caracterização em uma categoria própria se justifica por indicar que a análise feita no

âmbito escolar não raro demanda informações e estudos adicionais e que pode provocar uma ação distinta nesse sentido. Contudo, essa formação continuada está condicionada à existência de momentos coletivos na jornada docente, coordenados de forma organizada e concatenada pode dar vasão a uma melhor qualificação do trabalho docente através de discussões e ações formativas voltadas às necessidades específicas de cada unidade escolar.

3. CONDIÇÕES PARA O USO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

O uso das avaliações externas, sobretudo aquele a ser realizado pelas escolas, depende de um conjunto de ações que vai além da aplicação de provas e questionários e a divulgação posterior de seus resultados. Afinal, muitos fatores do contexto local ou regional de uma Secretaria de Educação podem favorecer ou mesmo dificultar a apropriação dos resultados, em seus diferentes níveis.

A busca de meios efetivos para que as avaliações externas e seus resultados possam ser utilizados não é algo que possa ser feito de forma separada e independente de outras ações de gestão. O maior risco de uma política de avaliação isolada será a pouca ou nenhuma repercussão dos relatórios de resultados, não apenas nas escolas, mas nas diversas instâncias de gestão das Secretarias de Educação.

Nesse sentido, despertaram especial atenção algumas características a serem consideradas na formulação e implementação de uma política de avaliação, dentre as quais se destacam: 1) a criação e manutenção de sistemas próprios de avaliação externa; 2) o desenho de avaliação adotado e o tipo de informação disponibilizado; 3) a abrangência e complexidade das redes de ensino; 4) as relações entre avaliação externa e o currículo escolar; 5) a gestão e organização específica de cada secretaria de educação; 6) as formas existentes de acompanhamento e apoio ao trabalho realizado nas escolas; 7) alguns aspectos do trabalho escolar e a formação em serviço para o uso das avaliações. Tais características se apresentaram como fatores que, em alguma medida, podem condicionar e determinar os tipos de apropriação e uso das avaliações externas.

3.1 Sistemas próprios de avaliação e autonomia das redes de ensino

A semelhança de objetivos e a preocupação comum com a apropriação efetiva dos resultados por agentes escolares ajudam a explicar o fato de as redes de ensino buscarem sistemas de avaliação próprios ou, no caso de Sorocaba, da utilização híbrida dos dados da Prova Brasil e do SARESP, ao invés de uma apropriação exclusiva das avaliações nacionais existentes.

Nos casos do Espírito Santo, e dos municípios de Castro e de São Paulo, muitas foram as justificativas para o desenvolvimento de um sistema próprio de

avaliação. As principais razões motivadoras dessa política, para além das especificidades de cada um dos sistemas, coincidem.

Um denominador comum em relação às razões citadas por diversos gestores das redes de ensino pesquisados – incluído aí também Sorocaba - seria a necessidade de avaliação ter, além de um caráter censitário, ser realizada de forma constante, pelo menos uma vez ao ano. Ou seja, para os gestores entrevistados, o uso dos resultados é fundamental, desde que eles tragam informações “efetivas” o que significa informações periódicas e frequentes sobre toda a rede no desenho de avaliação escolhido.

Uma perspectiva de avaliação nesses moldes destoa do desenho da Prova Brasil, cuja periodicidade se dá de dois em dois anos e cujos resultados, sob o controle do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -, não são disponibilizados em tempo considerado adequado. Segundo diversos entrevistados, o uso dos resultados da Prova Brasil é bastante prejudicado devido ao desencontro entre a possibilidade de planejamento mais imediato a partir dos resultados e a demora observada em sua divulgação por parte do INEP – que já chegou a dois anos de espera.

Algumas características da Prova Brasil, desde a sua concepção até a divulgação de seus resultados, parece não suprir algumas necessidades identificadas pelas Secretarias de Educação. A percepção de um gestor do município de Castro é bastante ilustrativa em torno da questão:

Nós nos sentíamos bastante incomodados com os instrumentos que nós tínhamos, principalmente a Prova Brasil, porque a Prova Brasil não chega num nível de detalhe suficiente para que a gente possa tomar algumas decisões lá na sala de aula. O principal foco nosso é o aprendizado, tentar entender quais são os problemas que estão acontecendo respeitando todas as particularidades das escolas, mas tentar identificar onde estão os gargalos no sentido da aprendizagem, que a gente possa atacar. Precisamos desenvolver um instrumento que seja capaz de fornecer ao professor informações suficientes para ele saber onde estão os problemas e como ele vai poder solucionar esses problemas. Nós não tínhamos esse nível de detalhamento com as informações que vinham até nós com os outros instrumentos de avaliação que a gente conhecia: a Prova Brasil, a Provinha Brasil. Por exemplo, a Prova Brasil chega ao nível da proficiência da escola como um todo. Nós não conseguimos desdobrar esses dados para identificar quais as habilidades que estão faltando nos nossos alunos.

Essa fala sintetiza a boa parte das razões declaradas pelos gestores para a adoção de um sistema de avaliação próprio ou mesmo a implantação de uma política

de avaliação que se pauta, também, em uma avaliação externa estadual, no caso de Sorocaba. Basicamente, todas as Secretarias de Educação investigadas apresentam esse discurso como uma das principais justificativas para o desenvolvimento de avaliações próprias ou políticas diferenciadas de avaliação, na perspectiva de uma apropriação detalhada desses resultados por escolas e professores e, também, por permitir aos gestores, nas diferentes instâncias de gestão pesquisadas, vislumbrar um panorama dinâmico e direto de suas redes e escolas.

Constatadas essas demandas e identificados certos limites da Prova Brasil, o caminho encontrado pelas redes de ensino foi justamente o desenvolvimento de uma política de avaliação específica que atingisse um dos principais objetivos esperados de qualquer avaliação: oferecer dados que possam incrementar o trabalho dentro da escola, identificar problemas, buscar soluções e superar desafios em *tempo hábil* e de acordo com as características e demandas de cada Secretaria de Educação.

Nos casos dos sistemas de avaliação próprios chama à atenção a necessidade declarada em obter resultados que, além de serem gerados por escola, possam ser discriminados por turma e, em alguns casos, até por alunos¹, algo que não ocorre em relação à Prova Brasil. Destaca-se, nesse sentido, a relação estabelecida pelos gestores de Castro, São Paulo e Espírito Santo entre seus sistemas próprios de avaliação e sua relação com a aprendizagem. Para esses gestores, a Prova Brasil, por exemplo, não atenderia diretamente às expectativas para o aprimoramento da aprendizagem dentro da sala de aula.

Também é relatada a liberdade de os sistemas próprios avaliarem diferentes séries não contempladas pela avaliação nacional. Essa possibilidade de escolha e controle das informações geradas por uma avaliação externa foi bastante mencionada por diversos entrevistados.

Há ainda, um traço característico da diferença entre o sistema próprio de avaliação e a Prova Brasil, identificado no âmbito das Secretarias municipais de Castro e São Paulo². Para alguns gestores dessas redes, a construção de *rankings* de escolas a partir de resultados de avaliações externas – como é frequente em relação à divulgação dos resultados da Prova Brasil – foi bastante criticada. Uma saída para superar esse aspecto e, de certa forma, se “desprender” desse tipo de classificação

¹ Em relação aos sistemas pesquisados podemos citar como exemplos o PAEBES ALFA destinado a avaliar primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental e divulgando as notas de cada aluno; a divulgação dos resultados do IDEC, feitos por aluno, turmas e escolas e, na cidade de São Paulo, os boletins individuais dos alunos entregues às famílias via correio.

² Diferentemente dessas Secretarias de Educação, no caso da Rede Estadual do Espírito Santo, a divulgação ampla dos resultados de sua avaliação, desde a escola até os meios da imprensa local, é marcadamente enfatizada e valorizada.

mediática, seria a realização de avaliações próprias que propiciariam, ao mesmo tempo, um maior controle sobre a divulgação dos resultados e um recurso que, destituído de outras conotações consideradas potencialmente prejudiciais, se apresentasse como subsídio direto ao trabalho pedagógico. O conjunto de percepções desses gestores indica que um sistema de avaliação própria seria mais “justo” ou “adequado” ao levar em conta as especificidades de uma determinada rede e de seus alunos, impedindo ou amenizando o fato de as diferenças entre as escolas criarem abismos dentro de um *ranking* nacional ou regional.

No caso específico do município de Sorocaba, o fato de não se ter desenvolvido um sistema próprio de avaliação, não desqualifica boa parte das críticas em relação à Prova Brasil – ainda que essa avaliação seja fortemente considerada e analisada no âmbito de sua política naquilo que pode oferecer de maneira correlacionada aos outros dados que essa Secretaria de Educação possui sobre a aprendizagem dos alunos provenientes do SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. A adesão ao SARESP, em regime de colaboração com Governo Estadual, possibilita a apropriação de um conjunto de dados que é reelaborado e interpretado de acordo com as demandas e intenções internas à gestão, incluindo análises específicas a partir das bases de dados disponibilizadas, gerando também relatórios próprios para cada escola, diferentes daqueles divulgados pela Secretaria Estadual da Educação, por exemplo.

Contudo, nesses casos a possibilidade de novas interpretações e análises está condicionada ao tipo de dado que é disponibilizado pelo modelo de avaliação a que se aderiu, podendo variar bastante de ano para ano, conforme relatado no caso de Sorocaba. Esse movimento, aliado ao fato de essa rede de ensino não ter que despendar esforços e orçamento para elaborar uma prova própria, é destacado por seus gestores como um elemento que ajuda a concatenar esforços para a análise e interpretação dos dados disponíveis e sua articulação com as demais ações de gestão realizadas, também motivadas pelo incremento da aprendizagem dos alunos em sala de aula.

Como se pôde observar, as redes de ensino em foco apresentam uma preocupação comum: a utilização das avaliações externas por escolas e professores e o aprimoramento da prática pedagógica – cuja aposta é, evidentemente, melhorar progressivamente os resultados que dela derivam e que são captados nos exames. Ainda que essas Secretarias de Educação tenham implementado recentemente suas políticas de avaliação, o fato é que há todo um conjunto de esforços - mais ou menos efetivos - que visam a incorporação dos propósitos, informações e resultados aferidos

por avaliações externas. Esse esforço, que configura uma política de avaliação mais abrangente e capaz de gerar consequências diretas no trabalho escolar, demanda uma articulação de ações que vai além dos sistemas adotados próprios ou previamente existentes.

3.2 - Desenho da avaliação externa

Dentre os diversos fatores que podem influenciar a efetividade e abrangência de uma política de avaliação externa, merece destaque o próprio desenho do sistema de avaliação adotado, tendo em vista suas características e o tipo de informação que pode propiciar aos diferentes setores e atores de uma Secretaria de Educação.

Para compreender melhor a relação entre as características do desenho do sistema de avaliação externa e sua apropriação por uma rede de ensino, pode ser interessante partirmos do desenho do sistema nacional de avaliação para, então, descrever as variações significativas em torno desse desenho realizadas pelas redes de ensino pesquisadas. Na medida em que as avaliações externas nacionais – em especial Saeb e Prova Brasil – se constituem na maior referência dos sistemas de avaliação em curso no Brasil, sua análise pode ajudar na compreensão mais ampla do movimento das Secretarias de Educação ao propor alternativas que se diferenciam, em boa medida, do desenho do sistema de avaliação nacional.

De forma geral, pode-se afirmar que os principais instrumentos oferecidos pelo Governo Federal para o uso dos resultados da Prova Brasil³ por parte dos gestores das Secretarias e equipes escolares são os boletins das escolas, divulgados por meio do site do INEP para acesso irrestrito a toda a sociedade e também veiculados em forma de cartazes impressos enviados às escolas.

Os boletins de desempenho de cada escola que participou da edição de 2009⁴ da Prova Brasil contêm as médias e a distribuição das notas em níveis de proficiência obtidas pelo conjunto de seus alunos de 5º e/ou 9º anos do ensino fundamental, nas provas de leitura e matemática. Para efeito de comparação são expostas as médias na Prova Brasil para o país, o estado, o município e a rede, possibilitando uma análise comparativa da proficiência dos alunos da unidade escolar. Também são apresentadas as notas atuais e metas da escola no IDEB – Índice de Desenvolvimento

³ Como se está tratando da apropriação dos resultados por parte das equipes escolares, será analisado mais especificamente o desenho da Prova Brasil, já que o Saeb abrange os estudantes de maneira amostral, apresentando resultados que chegam apenas ao nível das Unidades da Federação, não sendo representativos ao nível das escolas.

⁴ Os mais recentes que estão disponíveis para acesso.

da Educação Básica – nos anos de 2005, 2007 e 2009, o que permite uma análise tanto do alcance das metas estipuladas como da evolução da escola e da rede de ensino nesse indicador. Adicionalmente, são oferecidos outros indicadores da escola para análise da equipe escolar, tais como a taxa de aprovação, o percentual de docentes com nível superior e a média de horas-aula diária.

No caso da edição de 2009 da Prova Brasil, esses boletins das escolas foram divulgados quase dois anos após a aplicação, o que foi motivo de críticas por parte de diversos gestores das Secretarias de Educação entrevistados. Antes disso, aproximadamente na metade do ano seguinte à aplicação, houve uma divulgação apenas dos resultados preliminares – sendo fornecidas apenas as médias obtidas pelo conjunto dos alunos de 5º e/ou 9º anos de cada escola. Esse acesso ficou restrito aos gestores educacionais no intuito de que as escolas e redes pudessem tomar conhecimento, analisar e solicitar eventuais correções ao INEP.

Foi identificado em diversos relatos, sobretudo dos gestores das Secretarias, uma percepção de que a Prova Brasil teria um potencial limitado de utilização em relação a um *uso mais imediato* dos resultados por parte das equipes escolares e do próprio sistema escolar como um todo. Por *uso mais imediato*, pode-se compreender uma apropriação na qual os resultados possam servir como um diagnóstico para subsidiar o trabalho pedagógico das equipes escolares junto aos próprios alunos testados na mesma edição da Prova.

Do ponto de vista das escolas que participaram de uma edição da Prova Brasil, essa limitação de um *uso mais imediato* se dá em razão de os alunos que estão no 9º ano e, em muitos casos, no 5º ano do ensino fundamental, não estarem mais presentes na unidade no ano seguinte, justamente quando chegam os resultados preliminares da Prova Brasil, ainda que pouco detalhados em relação aos boletins divulgados tardiamente. Por outro lado, em relação às escolas que recebem esses alunos no 6º ano ou na 1ª série do ensino médio, a única notícia relativa a seu desempenho nessa avaliação seria a média obtida pela unidade escolar em que estudaram anteriormente – uma vez que as notas individuais dos alunos não são divulgadas pela Prova Brasil.

Em relação às unidades escolares que possuem todas as séries do ensino fundamental, esse *uso mais imediato* se torna mais viável. Nesses casos, a média do desempenho dos alunos no 5º ano testados em 2011 e divulgada preliminarmente em junho de 2012 pode representar, em grande medida, o nível de proficiência dos alunos que, em 2012, estão no 6º ano. Portanto, ainda que seja uma média geral pouco

detalhada – sem a divulgação de notas por turma e por aluno – ela pode servir como uma fonte de informação na definição de prioridades a partir de algumas tendências e lacunas observadas no grupo de alunos de um mesmo ano escolar.

O desenho da Prova Brasil, assim como as demais avaliações investigadas nesse estudo, pode servir também como subsídio para o planejamento de ações em diversas instâncias. Isto pode se dar não apenas em relação aos futuros alunos a serem matriculados nos anos avaliados, mas também dirigidas ao conjunto dos alunos matriculados da escola, na medida em que as habilidades avaliadas na Prova Brasil dizem respeito ao que os alunos deveriam aprender ao longo de 5 ou 9 anos do ensino fundamental, não se restringindo ao que deveriam aprender apenas nos anos avaliados.

Há aqui a suposição de que os desempenhos e dificuldades entre turmas distintas de uma mesma escola possam ser semelhantes – o que seria plausível caso se mantenha o perfil socioeconômico dos alunos. Nesse mesmo sentido, pode-se pensar em ações de caráter mais geral a serem realizadas pelas Secretarias de Educação a partir do conjunto de resultados de uma mesma rede de ensino.

Embora esse tipo de uso mais indireto seja potencialmente interessante e viável já a partir da Prova Brasil, o que se observou nessa pesquisa foi a busca de alternativas para *utilização mais imediata*, em tempo mais adequado ao fluxo escolar e de forma individualizada. De diferentes formas, todas as redes investigadas buscaram avançar e se diferenciar, de alguma forma, em relação ao desenho da avaliação externa nacional, procurando favorecer uma maior aproximação dos diferentes atores institucionais com o tipo de prova aplicado e um uso mais imediato dos resultados por parte das equipes escolares.

Por meio da Prova São Paulo, a rede municipal de ensino passou a testar todas as séries do 3º ano até o final do ensino fundamental, oferecendo, anualmente, resultados por escola para todas essas séries. Essa política de avaliação proporciona um recurso adicional para esse tipo de *uso mais imediato* através da Prova da Cidade, elaborada de forma centralizada, mas aplicada e corrigida pelas próprias escolas. Segundo a Secretaria Municipal de Educação, a Prova da Cidade seria um instrumento pedagógico para que professores e gestores escolares possam realizar um diagnóstico mais detalhado da aprendizagem, em Português e Matemática, em diferentes bimestres de um mesmo ano letivo. Embora tenha um caráter voluntário, pouco mais de 80% das escolas paulistanas aderiram à Prova da Cidade.

Além da questão do prazo e da oferta de resultados no nível individual, observou-se a necessidade, sobretudo das equipes escolares, em conhecer melhor os instrumentos aplicados nessas avaliações. Um exemplo dessa demanda pode ser observado no *site* da Secretaria Municipal de São Paulo, no qual se expõe como uma das razões para a criação da Prova da Cidade “atender a diversas solicitações de professores, dentre elas: (a) o acesso aos itens; (b) o acesso às respostas dadas pelos alunos; (c) o acesso aos critérios de correção dos itens”.

Na rede municipal de Castro, seu sistema próprio de avaliação externa conta com duas ondas de avaliação: no primeiro e segundo semestres, aplicadas anualmente para o 3º, 4º e 5º anos. Nessa rede de ensino são atendidos apenas alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Aqui também os resultados são divulgados por aluno às equipes escolares. A partir desse desenho, a divulgação dos resultados individuais dos alunos obtidos no primeiro semestre também favorece o replanejamento do segundo semestre por parte das equipes escolares. Já os resultados da prova realizada no segundo semestre, por sua vez, podem ser utilizados pelos próximos professores para o planejamento do ano letivo seguinte e como um diagnóstico do desempenho de cada um dos alunos em anos anteriores.

Já a rede municipal de Sorocaba passou a oferecer, como recurso adicional à sua política de avaliação, provas simuladas construídas a partir de itens divulgados da Prova Brasil e do SARESP, a partir de uma prática já recorrente em sua rede de ensino: a elaboração e aplicação de simulados de forma descentralizada pelas escolas. No caso do simulado proposto pela Secretaria, a aplicação ficou por conta das escolas, mas as provas foram corrigidas no nível central – que tabulou os dados e devolveu os resultados para cada escola uma semana após a aplicação, segundo relatado pela equipe técnica da Secretaria. Conforme esses relatos, na semana seguinte à prova, os professores já estariam usando os dados referentes aos resultados para orientar e replanejar seu trabalho.

Na rede estadual do Espírito Santo, um movimento semelhante foi percebido com relação ao PAEBES Alfa, por meio do qual foram aplicadas provas de leitura a todos os alunos dos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, com a devolução dos resultados por aluno às equipes escolares. Nas demais séries avaliadas também anualmente – 4ª e 8ª do ensino fundamental e 1º e 3º do ensino médio – os resultados são divulgados somente no nível das escolas e do conjunto de alunos do ano avaliado, não chegando ao detalhe de resultados de turmas específicas e alunos individualmente.

Todas as Secretarias pesquisadas produzem, ou adquirem junto a empresas terceirizadas que aplicam seus testes, algum tipo de material de divulgação explicativo dos resultados das avaliações para suas escolas em formatos diversos. Observa-se aqui que na maior parte das políticas de avaliação investigadas outro diferencial se dá em relação à forma como são apresentados os resultados das avaliações, através de boletins mais detalhados ou em formato de revista, como nos casos do Espírito Santo e São Paulo. Nesses casos, diversas informações sobre as avaliações, como a explicitação dos descritores utilizados, escalas de proficiências, comentários de questão – em alguns casos a explicitação e análise de fatores associados que influenciam os resultados – estão reunidos em um mesmo material de divulgação, o que favorece uma interpretação pedagógica mais ágil das notas obtidas. Como contraponto, o formato dos boletins de resultados obtidos pelas escolas na Prova Brasil, contendo a(s) nota(s) das turmas avaliadas, por exemplo, necessitam das escalas de desempenho das disciplinas avaliadas – divulgadas separadamente e com menos destaque na página eletrônica do Ministério da Educação⁵.

Nas escalas de proficiência – presentes em todos os sistemas de avaliação investigados – os resultados obtidos podem ser interpretados pedagogicamente a partir de níveis crescentes de desempenho, contendo a descrição do que os alunos são capazes de fazer a partir das notas divulgadas. No caso do Saeb e da Prova Brasil no Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa a escala varia de 0 a 350 pontos, e de 0 a 425 em Matemática.

Nesses dois componentes curriculares, a partir de 125 pontos (que corresponde ao nível 0) são estipulados intervalos ou níveis de 25 pontos. Para cada nível são descritas as habilidades que teriam adquirido os alunos que obtiveram aquela pontuação. Essas habilidades, como mencionado, seriam cumulativas, isto é, se uma determinada turma obteve 200 pontos em uma avaliação supõe-se que, na média daquela turma, os alunos dominam as habilidades desse intervalo e de todos os intervalos anteriores. Ainda que haja algumas diferenças nessas escalas, a lógica que permeia sua organização é semelhante, já que todas as redes pesquisadas baseiam suas políticas total ou parcialmente em avaliações pela métrica do Saeb: o PAEBES, o SARESP, o IDEC e a Prova São Paulo. A semelhança aqui se dá em torno da modelagem adotada e não de outras características associadas que comporiam o seu desenho geral.

⁵ A esse respeito consultar <http://provabrasil.inep.gov.br/escalas-da-prova-brasil-e-saeb1>.

Nas avaliações que disponibilizam os resultados também por aluno, como as dos municípios de Castro e São Paulo e do estado do Espírito Santo (no PAEBES Alfa), esse detalhamento, segundo diversos entrevistados, tende a favorecer a apropriação e uso dos resultados por parte das equipes escolares.

Além dessas informações fundamentais para um tipo de apropriação e uso das avaliações externas de caráter mais pedagógico, as Secretarias de Educação utilizam um sistema de adicional de classificação dos resultados. A partir de categorias como “Abaixo do Básico”, “Básico”, “Adequado” e “Avançado” ou outras similares, a divulgação dos resultados nesse tipo de classificação permite às equipes escolares um parâmetro claro do quanto os resultados obtidos se aproximam ou se distanciam das expectativas contidas nas matrizes de referência.

O estabelecimento de um sistema de classificação das proficiências se converte em um recurso adicional que parece facilitar a apropriação dos resultados pelas escolas, despertando a atenção não só de suas equipes, mas de toda a Secretaria de Educação em relação às escolas e turmas que estariam abaixo do nível básico, por exemplo. Como verificado, essa percepção pode provocar ações específicas de intervenção nessas escolas, de formas diversas e em graus variados. Além disso, abre-se a perspectiva de outras ações, como por exemplo, priorizar a inscrição de professores dessas escolas em programas de formação ou alocação de professores auxiliares em turmas com resultados mais críticos.

Para além dos tipos de resultado e interpretações que as Secretarias de Educação oferecem às suas redes, observa-se a preocupação e atenção crescentes em torno das estratégias de divulgação dos resultados e, também, em relação às formas de envolvimento das equipes escolares com as avaliações. Além da divulgação dos resultados por escola nos formatos já citados, alguns modelos de avaliação permitem análises pedagógicas de questões, a exemplo do que ocorre com a Prova Brasil, que também disponibiliza materiais de apoio contendo exemplos de questões seguidas de comentários⁶. Destaca-se aqui o modelo de Castro cujas provas completas são divulgadas após o envio dos resultados as escolas.

Há sensíveis diferenças quanto à divulgação e apresentação dos resultados nas redes de ensino estudadas. A rede estadual do Espírito Santo, por exemplo, divulga os resultados das escolas de forma ampla para toda a sociedade através dos diversos órgãos da imprensa local. A aposta aqui é a de que, a partir dessa

⁶ É o caso da publicação PDE/Prova Brasil: Matrizes de referência, tópicos e descritores (BRASIL, 2008). O sítio eletrônico do INEP também disponibiliza uma série de “Exemplos e Comentários de questões” utilizadas nas provas, para todos os anos e componentes avaliados”. A esse respeito consultar <http://provabrasil.inep.gov.br/escalas-da-prova-brasil-e-saeb1>.

divulgação, a sociedade se mobilize para acompanhar de perto e cobrar as equipes escolares por um melhor trabalho e resultados, o que por sua vez poderia impulsionar a apropriação e o uso dos resultados nas escolas.

No entanto, tanto na rede do Espírito Santo quanto na rede de Sorocaba – que também incentiva a divulgação dos resultados das avaliações de forma ampla –, não foram verificados relatos ou menção a esse tipo de cobrança às equipes escolares em relação aos resultados dos alunos nos testes. Nessas redes, é provável que a apropriação dos resultados por parte das equipes escolares, quando observada, decorra sobretudo de outras estratégias e motivações no âmbito interno das Secretarias de Educação.

Em outro sentido, os municípios de São Paulo e Castro divulgam os resultados de suas avaliações apenas às escolas. Especificamente em São Paulo, chama também a atenção o envio, a partir de 2011, de boletins com a nota individual do aluno aos pais dos alunos através do correio. Diferentemente da perspectiva adotada no Espírito Santo e em Sorocaba, esses sistemas procuram fazer de suas avaliações um instrumento de gestão e aperfeiçoamento do trabalho pedagógico estritamente interno. Na visão de seus gestores, a divulgação restrita dos resultados evitaria o estabelecimento de *rankings* de escolas e o efeito negativo que esse tipo de ação poderia desencadear junto aos profissionais do ensino.

3.3. - Tamanho e complexidade das Secretarias de Educação

Algumas características próprias de cada rede de ensino se destacam na formulação de uma política educacional e consequentemente dos usos das avaliações externas, sobretudo por parte das escolas. Os relatos obtidos a partir desta pesquisa confirmam, em parte, a percepção comum de que quanto maior e mais dispersa for uma rede de ensino, mais complexas parecem ser as dificuldades de comunicação e articulação entre a gestão central e as unidades escolares. Essa perspectiva não é nenhuma novidade, como também não parece ser uma especificidade da área educacional, refletindo o que ocorre em outras políticas públicas de atendimento à população.

Em redes menores e menos dispersas, os atores ligados à gestão central demonstraram dialogar de forma mais ágil e direta com os responsáveis pela gestão das escolas e, por vezes, até mesmo com seu corpo docente. Esse acesso direto

favorece a troca de informações e a cobrança e apoio mútuos entre esses dois níveis de atuação.

Podemos encontrar um bom exemplo disso em Sorocaba, considerada uma rede de menor porte no âmbito desse estudo, onde os resultados das avaliações de cada unidade escolar são discutidos pelo seu supervisor responsável – ligado diretamente à Secretaria de Educação – em reuniões com a equipe gestora da escola. Nessa rede de ensino, participam dessas reuniões o diretor técnico responsável tanto pelo acompanhamento pedagógico das escolas como pela gestão das informações geradas pelas avaliações externas e demais indicadores educacionais, o que nitidamente favorece uma articulação mais coesa em torno das orientações e demandas geradas no âmbito da gestão central.

Já em Castro, também uma rede de pequeno porte, diversos relatos indicaram que a divulgação dos *rankings* das escolas a partir de sua avaliação em seu primeiro ano de implantação – de forma independente de fatores socioeconômicos que também afetam os resultados aferidos –, teria acarretado uma repercussão negativa junto aos profissionais de ensino, tendo sido constatado o aumento na procura por algumas unidades escolares com notas mais altas e uma espécie de desvalorização percebida em outras escolas que obtiveram desempenho inferior. Nesse caso, o contato mais próximo entre escolas e Secretaria de Educação parece ter sido determinante para a rápida mudança da estratégia de divulgação dos resultados. A partir da avaliação seguinte feita nessa rede de ensino foi abandonada a prática de divulgação pública e ampla dos resultados, restringindo-os apenas às escolas, de forma individual.

Já nas redes de maior porte, a maior parte das políticas elaboradas no nível central tendem a ser assimiladas, num primeiro momento, por superintendências ou diretorias regionais de ensino até chegar ao seu destino final: as escolas. Foi possível identificar que essas instâncias intermediárias de gestão possuem um grau de autonomia considerável em função de suas condições específicas de organização e capacidade de ação, o que acarreta procedimentos específicos e próprios na execução de uma política educacional elaborada de forma geral para toda a rede de ensino. Além disso, a autonomia desses setores intermediários, atrelada a outros fatores – como o número de pessoas nas equipes de apoio pedagógico e o tipo de perfil profissional que possuem, por exemplo – pode tanto provocar uma melhoria na execução de uma ação governamental, como relegá-la a um segundo plano ou mesmo perdê-la de vista.

O fato de uma rede de ensino ser de grande porte não impossibilita de forma alguma a apropriação dos resultados por parte das escolas e de suas diferentes instâncias de gestão. Nesses casos, o que se destaca é o desafio adicional que essas redes maiores teriam para buscar formas de superar os problemas comuns de comunicação e coesão de procedimentos no conjunto de escolas e setores administrativos que costumam compor a gestão dessas Secretarias. Definir claramente atribuições e responsabilidades nos âmbitos central e intermediário de gestão – e os diversos setores que deles fazem parte –, provendo essas instâncias de condições adequadas de funcionamento e atuação são medidas imprescindíveis.

Na medida em que a proposição de uma política educacional, em última instância, é de responsabilidade das Secretarias de Educação, sua gestão central tem, evidentemente, papel fundamental no monitoramento e orientação do trabalho realizado por suas escolas, buscando garantir e aperfeiçoar a qualidade dos serviços prestados. Assim, quanto maior for o número de escolas de uma rede de ensino, maior é a demanda por uma equipe de profissionais, não apenas em número adequado, mas com a devida qualificação para o seu acompanhamento e eventual intervenção.

3.4 - Avaliação externa e currículo escolar

Um dos aspectos que mais se destacaram nas quatro Secretarias de Educação pesquisadas foi o vínculo entre as avaliações externas e as propostas ou referenciais curriculares adotados. Foram observados movimentos distintos: no caso da cidade de São Paulo, suas *orientações curriculares* foram elaboradas simultaneamente e em consonância com a matriz da avaliação. Em Castro, após a implantação de sua avaliação, houve uma retomada da discussão daquilo que se compreende por currículo, a partir da proposta curricular da rede estadual do Paraná, de publicações do Ministério da Educação⁷ e, de forma especial, pelas próprias matrizes de referência utilizadas em seu IDEC.

Também no caso do Espírito Santo e de Sorocaba, as avaliações parecem ter exercido forte influência em relação à elaboração e/ou discussão de *matrizes* ou *orientações* curriculares, com maior ou menor grau de consonância entre as duas ações, dependendo da rede de ensino. Ainda que este estudo tenha se concentrado em apenas quatro redes, pode-se verificar a partir de outros estudos sobre o tema (Arcas, 2009; Bonamino & Souza, 2012; Pimenta, 2012; Souza & Arcas, 2010) que

⁷ Em especial a coleção elaborada pelo MEC *Indagações sobre o currículo*. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

tem havido uma tendência de que as avaliações precedam o debate curricular, muitas vezes desencadeado pela divulgação de baixos resultados nas avaliações externas.

No Espírito Santo o *Currículo Básico da Escola Estadual* foi introduzido na rede em 2009, bem como *Guia de Orientação para a Implementação do Novo Currículo*. No entanto, essa rede estadual conta com um sistema de avaliação externa mais sistemático desde 2008 (sem levar em conta que em 2000 e 2004 ocorreram avaliações externas feitas por essa Secretaria de Educação). Já em Sorocaba, a proposta curricular ainda é preliminar, e embora já tenha sido divulgada junto às escolas, se encontra em processo de revisão e ajuste.

O movimento de implantação ou a discussão mais consistente de propostas curriculares após adoção de avaliações externas como política pública ajuda a compreender o fato de boa parte de professores e gestores escolares da rede estadual Espírito Santo e das redes municipais de Castro e Sorocaba utilizarem, em diversas oportunidades, o termo “descriptor” – terminologia típica das matrizes de avaliação externa – para se referir a alguns aspectos do trabalho pedagógico que realizam. Por outro lado, no município de São Paulo, há uma maior tendência dos atores escolares se referirem mais às suas *orientações curriculares* como balizadoras do trabalho pedagógico.

A elaboração ou a reformulação do currículo escolar por uma rede de ensino, a partir da autonomia que lhe é conferida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é tarefa bastante complexa, configurando por si só em uma política específica. Contudo, como se pôde observar, uma política de avaliação externa pode tanto demandar, mas também determinar, algumas prioridades a serem incorporadas em uma nova proposta curricular ou currículo vigente.

Embora as características e especificidades dos sistemas de ensino estudadas impliquem em propostas ou referências curriculares formulados e disseminados de forma bastante distinta, verifica-se que as redes analisadas buscam, cada vez mais, uma maior articulação entre o que é ensinado nas escolas – seja a partir de *orientações curriculares* ou, de forma mais restrita, na forma de *descritores* – e as avaliações externas.

Um dos motivos principais dessa aproximação entre currículo e avaliação, segundo diversos gestores entrevistados no nível central das Secretarias, seria a criação e/ou o fortalecimento de um parâmetro comum capaz de garantir o desenvolvimento de determinadas habilidades pelos alunos, consideradas

fundamentais e que podem ser mensuradas por avaliações em larga escala – ao menos, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A proposição de uma política de avaliação vem demandando, por parte das Secretarias de Educação, um esforço grande de alinhamento de ações voltadas àquilo que os alunos deveriam aprender, minimamente, nas respectivas séries ou ciclos, incidindo na prática escolar. Assim, foi perceptível, no conjunto das escolas pesquisadas, uma maior atenção ao que as avaliações efetivamente cobram, permitindo a identificação de habilidades que não foram desenvolvidas ou que eram abordadas de forma insuficiente no cotidiano escolar.

Nesse sentido, as propostas curriculares já instituídas e as demais orientações curriculares identificadas na pesquisa apresentam algumas semelhanças quanto à estrutura das *Matrizes de Referência* de suas respectivas avaliações, o que ajuda a explicar a presença, nesses respectivos documentos, das noções de *habilidades*, *competências* ou *expectativas de aprendizagem*. As *Matrizes de Referência* utilizadas tanto nas avaliações externas investigadas, assim como no Saeb e Prova Brasil, dizem respeito a um conjunto de habilidades em Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. Certamente, essas *matrizes* abordam uma parte fundamental do currículo escolar, mas de forma alguma o currículo escolar pode se resumir a elas (Azanha, 2006).

Na medida em que as avaliações externas se debruçam sobre o desenvolvimento de determinadas habilidades, não são mensurados, por exemplo, quais obras de literatura e autores os alunos conhecem no âmbito da língua portuguesa; ou as diferentes formas pelas quais se pode ensinar – e aprender – um determinado conceito de matemática. O que está em jogo nas avaliações externas é identificar aquilo que os alunos sabem fazer, demonstrando a posse – ou não – de algumas habilidades fundamentais.

Para que o currículo escolar possa se articular de forma consequente com o uso das avaliações externas, algumas estratégias se destacam. De diferentes formas – mais ou menos eficientes – as Secretarias de Educação pesquisadas apostaram na formação em serviço dos docentes e, na maior parte dos casos, dos coordenadores pedagógicos, na construção e apropriação de novas orientações curriculares e suas relações com o uso dos resultados das avaliações.

Também a produção de materiais didáticos que enfatizam a relação entre currículo e os resultados das avaliações externas tem se mostrado como uma medida interessante. A experiência da rede municipal de São Paulo ganha destaque pela

produção de *Cadernos de Apoio e Aprendizagem*⁸ distribuídos a todos os alunos e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e professores de Português e Matemática dos anos finais. Embora não obrigatórios, a Secretaria recomenda que sejam utilizados em conjunto com outros materiais e o próprio livro didático, permitindo a abordagem de diversos temas e habilidades de Português e Matemática previstos na proposta curricular da rede e que, de alguma forma, foram diagnosticados como prioritários a partir da análise dos resultados da Prova São Paulo.

Pelo que foi observado, a incorporação desse material na prática docente foi bastante significativa e parece ter propiciado um domínio e compreensão maior do desenho de avaliação externa praticado nessa rede de ensino.

3.5 - Estrutura Organizacional e Gestão das Secretarias de Educação

É comum encontrarmos Secretarias de Educação com estruturas organizacionais complexas, compreendendo um número considerável de órgãos e setores responsáveis por diversas funções, algumas bastante especializadas, distribuídos em variados níveis hierárquicos. Esse padrão foi constatado em todas as redes pesquisadas, tanto nas de pequeno como de grande porte.

Nesse conjunto complexo de órgãos e setores – que por vezes parecem exercer funções e atividades coincidentes – o que se verificou nos sistemas pesquisados é que as ações de avaliação externa costumam ser capitaneadas por uma unidade organizacional – um departamento ou gerência de avaliação, por exemplo.

Apenas no caso da rede municipal de Castro a Secretaria é responsável por todas as etapas de sua avaliação, como criação de um banco de itens, elaboração de provas, pré-testes, aplicação, correção, compilação de dados e divulgação dos resultados. Especificamente nesse desenho não são aplicados questionários aos atores das escolas. Nas demais secretarias essas etapas são realizadas de forma terceirizada a partir de instituições especializadas em avaliações externas, incorporando-se uma fonte adicional de informação a partir de questionários destinados a alunos, professores e equipes gestoras das escolas. Nesses casos, caberia aos setores de avaliação das secretarias o acompanhamento do processo de licitação das empresas especializadas, a verificação e monitoramento da elaboração e

⁸ Esse material se encontra disponível no sítio eletrônico da Secretaria Municipal de Educação. In <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Anonimo/Cadernosdeapoio.aspx?MenuID=38&MenuIDAberto=12>

aplicação das provas, as primeiras análises dos dados e algumas estratégias de disseminação dos resultados, incluídos aí alguns momentos de formação sobre o funcionamento da avaliação externa e análise de resultados, em formatos variados.

Nos sistemas de maior porte, destaca-se o fato de que esses órgãos responsáveis pelo gerenciamento das etapas das avaliações externas terem sido criados e estruturados de forma independente dos setores voltados ao planejamento e/ou gestão pedagógicas das redes. Em linhas gerais a justificativa para essa separação seria a resistência inicial desses setores em torno das avaliações externas e de uma possível interferência indesejada nos modelos e pretensões das avaliações em larga escala que poderiam descaracterizá-las.

Contudo, o que se verificou é que essa resistência inicial por parte desses órgãos de gestão pedagógica e de seus agentes tem diminuído sensivelmente a partir de um esforço conjunto em articular suas ações e demandas a partir da compreensão crescente, e conseqüentemente, do uso das avaliações, muito embora ainda se encontre presente, em alguma medida, algumas restrições na fala de alguns gestores. De qualquer forma, é nítido que essa articulação entre setores distintos se deve a uma crescente apropriação e reconhecimento da relevância das informações fornecidas pelas avaliações naquilo que podem subsidiar o trabalho pedagógico, especificamente.

O fato de existirem departamentos separados para o gerenciamento da avaliação externa e para o planejamento e acompanhamento pedagógico não se constitui, necessariamente, em um obstáculo à boa execução de uma política de avaliação. O que importa é o tipo de articulação entre os setores a partir da apropriação e uso das avaliações externas. Essa articulação varia em relação à sua intensidade e às práticas de gestão empregadas nas diferentes redes de ensino. Embora a penetração e a intensificação dos usos das avaliações externas tenham sido verificadas nas quatro redes de ensino participantes da pesquisa, parte delas parece ter avançado sensivelmente, indicando um tipo de apropriação aparentemente mais consistente e qualificada em suas unidades escolares, acompanhadas de outras ações que lhe dão suporte. Um dos fatores que parecem mais contribuir para apropriação dos resultados – como também de outras ações da Secretaria – é a articulação de diferentes agentes e setores responsáveis pela gestão pedagógica, de forma geral.

A rede municipal de São Paulo se aproxima dessa perspectiva ao apostar em uma estrutura gerencial que reúne as ações pedagógicas em uma mesma diretoria e,

a partir de sua organização interna, proporciona uma relação intensa com o *núcleo de avaliação*. A Diretoria de Orientação Técnica (DOT) é responsável pela elaboração e divulgação da proposta curricular da rede, pelo planejamento das formações em serviço dos profissionais da educação e pela produção os materiais e documentos de orientação ao trabalho pedagógico. Como era de se esperar, essas ações possuem as mesmas diretrizes e concepções, integrando-as no âmbito dessa Secretaria. Essa coesão de ações em âmbito pedagógico parece se constituir um fator bastante favorável à melhor interpretação e apropriação da avaliação externa, tanto nas escolas como no próprio trabalho efetuado por esses órgãos centrais.

Na Secretaria Estadual do Espírito Santo verificamos um tipo distinto de gestão, pautado pelo funcionamento independente de seus órgãos, boa parte deles responsáveis pela formulação de diferentes ações de cunho pedagógico. A formação dos profissionais em serviço está a cargo da Gerência de Formação do Magistério, subordinada à Subsecretaria de Planejamento e Avaliação, enquanto a produção de materiais e documentos de orientação do trabalho pedagógico fica subordinada à Gerência de Educação Infantil e Ensino Fundamental, dentro da Subsecretaria de Educação Básica e Profissional. As atividades de gerenciamento e tratamento dos resultados do PAEBES também ocorrem em uma Gerência distinta.

Segundo alguns relatos no âmbito dessa Secretaria, a política de formação de profissionais, por exemplo, é planejada e executada de forma consideravelmente distinta de outras ações de caráter pedagógico ou mesmo dos resultados das avaliações. Nesse caso, além dos desafios que a magnitude e a distribuição dessa rede apresentam, a forma como a Secretaria de Educação se organiza parece demandar um desafio a mais na aproximação entre os distintos setores que compõem a gestão pedagógica e, por consequência, de uma maior articulação desses setores na apropriação dos resultados, ainda que isso ocorra em alguma medida.

3.6 - Acompanhamento e apoio ao trabalho escolar

Em que pese o papel de destaque dos órgãos da gestão central responsáveis pela gestão pedagógica – que, como vimos podem estar mais ou menos articulados entre si, e em relação ao setor responsável pela geração e divulgação dos dados das avaliações –, a repercussão das orientações provenientes no âmbito da gestão central também são, em boa medida, articuladas e, por vezes, reinterpretadas nas instâncias intermediárias de gestão.

Dentre outros fatores, o perfil dos profissionais responsáveis pelo acompanhamento direto das escolas e seus profissionais nessas instâncias intermediárias tende a exercer forte influência na apropriação e execução – ou não – de uma política educacional. De forma geral, essa função é usualmente atribuída ao inspetor ou supervisor escolar. Contudo, o que se verificou é que há uma configuração distinta entre os profissionais que fazem esse acompanhamento escolar, dependendo do tamanho e abrangência das redes de ensino de que fazem parte.

Nas redes de pequeno porte, a preocupação com o trabalho pedagógico de forma mais sistemática e propositiva por parte dos supervisores escolares foi identificada com mais clareza na pesquisa. Nesses casos, o perfil desse profissional parece se concentrar, sobretudo, no acompanhamento do trabalho pedagógico realizado pelas escolas e em sua eventual intervenção, não se limitando apenas aos aspectos burocráticos típicos da função. A rede municipal de Sorocaba se destaca aqui no papel estratégico que atribui a seus supervisores em relação ao monitoramento e acompanhamento pedagógico das unidades escolares, incluído aí o uso dos resultados das avaliações.

No caso da rede municipal de São Paulo e da rede estadual do Espírito Santo, o foco de atuação dos chamados *supervisores de ensino* tende a se concentrar no acompanhamento das atividades de caráter mais burocrático e na verificação dos diversos tipos de documentação realizados pelas unidades escolares, além de vistoria técnica das condições físicas dos estabelecimentos de ensino – tanto da rede pública como da rede privada de ensino sob sua responsabilidade. A verificação do trabalho pedagógico nas escolas – ou parte dele – por esses profissionais seria apenas umas de suas atribuições, mas não a principal.

Diante desse quadro, ainda que alguns supervisores das redes de ensino maiores detivessem, em geral, um razoável nível de conhecimento a respeito das avaliações externas, seu uso por parte desses agentes institucionais se mostrou ser apenas circunstancial, somado a outras informações que proporcionariam uma ideia geral das escolas por eles visitadas. Diante desse perfil de atuação pudemos encontrar, inclusive, supervisores que explicitamente atribuíram pouco valor às avaliações externas ou que compreendiam essas informações como sendo apenas secundárias em seu trabalho.

Nessas redes de ensino de maior porte, a apropriação mais aprofundada e qualificada da avaliação externa – como o acompanhamento e apoio sistemático às escolas no trabalho, estritamente pedagógico, que realizam – fica prioritariamente a

cargo dos *técnicos pedagógicos* também presentes nas instâncias intermediárias de gestão. Esses técnicos demonstraram, nitidamente, um maior nível de informação e indícios de uso das avaliações de forma mais abrangente.

Também foi possível identificar certo acúmulo de atividades sob a responsabilidade dos *técnicos pedagógicos*, compreendendo desde a revisão dos planejamentos docentes e planos escolares até a gestão de programas de formação – de diversos tipos – no âmbito de cada superintendência ou diretoria de ensino. Em função dessas condições concretas de trabalho, em meio a outros elementos e circunstâncias de gestão, é comum que o trabalho dos *técnicos pedagógicos* enfatize o acompanhamento a determinadas unidades escolares que demandariam uma orientação especial ou alguma intervenção mais efetiva.

Como era de se esperar, nas diretorias ou superintendências de ensino que possuíam equipes maiores de *técnicos pedagógicos* e que, de alguma forma, priorizaram a importância das avaliações na organização de seu trabalho, foram identificados usos mais intensos e qualificados dos resultados nas respectivas unidades escolares pesquisadas. Um exemplo interessante disso se dá na rede municipal de São Paulo, onde seus *técnicos pedagógicos* promovem, dentre outras ações, uma repercussão e análise dos resultados e dos aspectos que compõem a Prova São Paulo em reuniões periódicas com os coordenadores pedagógicos de todas as escolas sob sua responsabilidade.

De qualquer forma, foram destacadas de forma generalizada pelos *técnicos pedagógicos* tanto da cidade de São Paulo como do estado do Espírito Santo, assim como pelos supervisores pedagógicos de Sorocaba e Castro, as dificuldades iniciais na compreensão dessas avaliações e a persistências de algumas lacunas e/ou inseguranças que esses profissionais alegam ter, na orientação às escolas quanto ao uso das avaliações. Na verdade, a percepção de que as avaliações seriam de “difícil compreensão” e de que há a necessidade de uma maior e melhor formação para a apropriação dos modelos empregados e os respectivos resultados aferidos foram bastante mencionadas, não apenas nas instâncias intermediárias de gestão, mas também por agentes escolares. Algumas dificuldades na compreensão da *matriz de referência* e a na *interpretação da escala de proficiência* foram alguns dos exemplos mencionados nesse sentido.

O caráter recente dessa política e a complexidade dessas informações no contexto escolar podem ajudar a explicar essa dificuldade externada pelos diversos agentes institucionais entrevistados.

3.7 - Trabalho pedagógico realizado nas escolas e formação em serviço

Algumas características do trabalho docente e da gestão praticados nas escolas pesquisadas parecem ser determinantes para a utilização dos resultados das avaliações externas. De forma geral, destacam-se aqui dois aspectos: a garantia de carga horária docente destinada às atividades extraclasse – em especial a possibilidade de um trabalho coletivo dos agentes escolares – e o papel do coordenador pedagógico ou cargo equivalente exercido na escola⁹.

Efetivamente, os professores dos quatro sistemas educacionais pesquisados dispõem, em suas diferentes jornadas de trabalho, de horas remuneradas destinadas a atividades extraclasse, como a realização de reuniões de professores e planejamento de atividades docentes. No município de São Paulo a opção pela “Jornada Especial Integrada de Formação” (JEIF) compreende 15 horas de trabalho extraclasse; já a “Jornada Básica do docente” (JBD), contém 5 horas para a realização dessas atividades¹⁰. Nos outros sistemas pesquisados, o trabalho extraclasse varia de quatro a sete horas, estabelecido de forma proporcional à carga total de trabalho do professor.

A garantia de que os docentes tenham horários específicos para atividades extraclasse se apresenta como aspecto determinante na apropriação das avaliações externas pelas escolas e seus professores. Reforça essa percepção o fato de mais de 2/3 dos professores que responderam ao questionário aplicado nas escolas terem indicado a reunião pedagógica como a principal forma de acesso aos dados destas avaliações. Normalmente, a organização e registro desses horários coletivos, assim como a posse de maiores informações e demandas em relação ao uso das avaliações externas, costumam ser de responsabilidade do coordenador(es) pedagógico(s) lotados nas escolas.

Na maior parte das escolas pesquisadas, foi bastante comum a percepção de que os horários de trabalho coletivo propiciem algo a mais do que a simples entrega de relatórios de resultados ou mesmo sua rápida apreciação em um momento ou dia específico. A partir das informações disponíveis e nível de compreensão da avaliação externa, são esses momentos coletivos que desencadeiam a maior parte das interpretações dos resultados e as diferentes relações que se pode estabelecer e

⁹ Nos quatro sistemas pesquisados foram encontradas diferentes nomenclaturas para essa função existente nas escolas, como *orientador pedagógico* e *pedagogo*. Nesse relatório de pesquisa optamos pela utilização da expressão *coordenador pedagógico* nos diferentes casos.

¹⁰ Na rede municipal de educação de São Paulo há ainda *Jornada Básica*, com carga horária de 20 horas, das quais 18 horas semanais são realizadas em sala e as outras duas horas são extraclasse. No entanto, esta jornada foi extinta e conta apenas com alguns professores que fizeram a opção de nela permanecer em função da legislação vigente.

inferir a partir deles. Esse primeiro nível de apropriação da avaliação é o que permite a elaboração das ações pedagógicas a serem tomadas em função das informações disponíveis, como também, a realização de formações em serviço, em formatos variados, elaboradas de forma autônoma pelas unidades escolares.

Também foram detectadas ações de formação docente para compreensão das avaliações externas elaboradas pelas Secretarias de Educação. Em alguns casos, foram realizadas palestras de caráter informativo, como forma de reforçar a divulgação e compreensão dos resultados, dirigidas diretamente aos professores ou, nos casos dos municípios de maior porte, oficinas de elaboração de questões a serem eventualmente utilizadas nas avaliações. Essas oficinas foram destinadas apenas a uma parte dos professores, em especial das disciplinas avaliadas. Contudo, esses momentos formativos de caráter geral, destinados diretamente aos professores, parecem ter sido executados de forma assistemática e em caráter mais pontual.

Nesse sentido, a atuação do coordenador pedagógico adquire importância estratégica na execução de uma política articulada de avaliação externa nas redes de ensino pesquisadas. Caberia a esse profissional, sobretudo, a formação mais qualificada e detalhada dos professores em cada unidade escolar em relação à avaliação externa e o seu uso no cotidiano escolar.

Essa aposta na figura do coordenador pedagógico se justifica tanto de um ponto de vista pedagógico, mas também operacional, na medida em que o menor número de coordenadores em relação ao de professores permitiria uma condição mais favorável e rápida para que as informações em torno das avaliações possam chegar efetivamente às escolas. Além disso, os custos e as diversas dificuldades em proporcionar momentos de formação docente mais abrangentes, assim como a própria rotatividade dos professores – comum nas redes de ensino públicas brasileiras – ajudam a fortalecer a percepção do coordenador pedagógico como um agente mais estável nas unidades escolares, capaz de disseminar e apoiar o corpo docente no eventual uso dos resultados das avaliações externas.

Entretanto, da mesma forma que os *técnicos pedagógicos* ou *supervisores escolares* demonstram ainda não se sentirem plenamente seguros quanto à compreensão das avaliações externas e seus possíveis usos, essa relativa insegurança também é relatada por diversos coordenadores pedagógicos entrevistados. Mais ainda quando se percebe não haver, por parte das Secretarias de Educação ou instâncias intermediárias de gestão, orientações suficientemente claras *do que fazer*, exatamente, com os resultados. Isto porque, as orientações e formações em torno dessas avaliações, dirigidas aos coordenadores – assim como aos

professores – tendem a enfatizar mais alguns elementos e conhecimentos que permitiriam, num primeiro momento, a interpretação dos resultados. Desse modo, o esforço em pensar como usar as avaliações externas em âmbito escolar, para além da interpretação inicial dos resultados, recai em boa medida sobre seus profissionais.

Por outro lado, destaca-se o fato, verificado em pelo menos em três das escolas visitadas, de professores de matemática, especificamente, que possuíam um conhecimento mais aprofundado das avaliações externas, demonstrado pela capacidade em aproveitar e extrapolar as informações disponíveis. Esses professores acabaram assumindo uma função de destaque e liderança na disseminação e formação dos demais colegas docentes, não raro de forma mais qualificada do que os próprios coordenadores pedagógicos, nesses casos. A capacidade na análise de dados estatísticos e a compilação e elaboração de informações adicionais feitas por esses professores, para além dos dados disponíveis nos relatórios de resultados, ajudam a explicar o papel preponderante desses professores.

Ainda que possamos identificar elementos fundamentais na apropriação e uso das avaliações externas ao constataremos a presença de um trabalho pedagógico coletivo bem orientado e o papel exercido pelos coordenadores pedagógicos, não se pode desconsiderar a autonomia das unidades escolares – e de seus diferentes profissionais – em relação ao trabalho pedagógico que realizam.

A autonomia escolar pode tanto se revelar em um movimento coeso dentro de cada unidade escolar, capaz de agregar o conjunto de professores e equipe gestora em projetos e iniciativas comuns, mas também em ações e posicionamentos desarticulados por parte de indivíduos isolados ou grupos distintos presentes em uma mesma escola. Não foram poucos os exemplos de escolas de uma mesma rede de ensino – funcionando sob condições similares – que se apropriaram da avaliação externa de formas distintas.

Foram encontradas tanto escolas que demonstraram um discurso e indícios de apropriação e uso das avaliações planejadas de forma conjunta, realizados por toda a equipe escolar, como também escolas onde apenas uma pequena parte dos professores se interessaram pelos dados fornecidos pelas avaliações externas. De qualquer forma, foi possível identificar que o exercício da autonomia escolar propiciou uma condição favorável para que a maior parte das escolas pesquisadas pudessem criar, em alguma medida, formas potencialmente interessantes de apropriação da avaliação externa e, não raro, indo além da etapa inicial de interpretação e análise dos dados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma política de avaliação vai muito além da realização de provas, compilação e análise dos dados e a divulgação dos resultados aferidos em relatórios e outros materiais destinados às escolas. Como bem destaca Vianna (2003), as avaliações, além das características normais relacionadas a diversos tipos de validade (conteúdo, preditiva e de construto), devem ter, necessariamente, *validade consequencial*. Nesse sentido, seria fundamental que os resultados das avaliações cheguem aos alunos, aos pais, aos educadores e a toda a comunidade educacional, não devendo ficar restritos apenas aos setores técnicos das Secretarias de Educação. As eventuais implicações dos instrumentos de avaliação externa utilizados e as expectativas nele depositadas demandam a verificação de sua *validade consequencial* a partir dos efeitos que a avaliação externa pode despertar no pensamento, nas atitudes e na ação dos diversos interessados, em especial dos agentes escolares.

Atualmente, o cenário educacional brasileiro têm enfatizado a perspectiva de uma apropriação abrangente de avaliações externas em larga escala ao adotar um sistema de avaliação nacional que parte da Prova Brasil – aplicada à maior parte das escolas públicas nacionais -, em conjunto com o SAEB, mais antigo e de caráter amostral. Assim, é justamente a possibilidade de se gerar dados referentes às unidades escolares, via Prova Brasil, o que propicia a criação e divulgação do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - que tem, notadamente, angariado bastante repercussão e pautado diversas políticas educacionais em diferentes níveis de gestão da política educacional.

Entretanto, alguns aspectos verificados no desenho da avaliação externa de iniciativa do governo federal parecem não atender à expectativa dos sistemas locais de educação na utilização de avaliações externas, tanto em termos mais gerenciais como também em relação ao potencial pedagógico que as avaliações externas podem desencadear no âmbito das unidades escolares. Ainda assim, o SAEB, a Prova Brasil, assim como o próprio IDEB não deixam de configurar um parâmetro inequívoco para o balizamento das políticas educacionais locais e, também, como fonte de inspiração e principal referência para a criação de sistemas de avaliação próprios por diversas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Nesse sentido, adotou-se como objetivo central deste estudo a investigação de diferentes usos de avaliações externas realizados em quatro redes públicas de ensino

de tamanhos e características distintas, abrangendo diferentes realidades educacionais. Uma condição para escolha dessas redes de ensino foi a própria ênfase das Secretarias de Educação em fomentar a apropriação das avaliações não apenas em sua gestão central, mas também, em suas unidades escolares. Assim, o desenho dessa investigação levou em conta o fato de três das redes de ensino investigadas terem pautado suas políticas em desenhos próprios de avaliação, no qual pudessem determinar e controlar suas características, como: periodicidade, anos e disciplinas avaliadas, formas de divulgação dos resultados, o que de certa forma releva um interesse especial no planejamento e execução próprios desse tipo de ação e seus possíveis efeitos no conjunto de escolas.

Por outro lado, a pesquisa procurou investigar, como contraponto, uma secretaria de educação que tenha articulado sua política de avaliação externa a partir de uma prova ou sistema de avaliação já disponível, quer seja em nível estadual ou nacional. Isto porque, uma política de avaliação articulada e eficiente não depende, necessariamente de uma avaliação externa própria, ainda que alguns fatores contextuais – como a gestão e política adotados, recursos humanos e financeiros e demandas específicas - possam favorecer e justificar a adoção de um desenho de avaliação externa próprio.

De forma geral, a organização dos dados coletados foi pautada pela construção de uma tipologia de usos da avaliação externa que permitisse, inicialmente, destacar e distinguir usos realizados pelas instâncias centrais de gestão dos sistemas educacionais e usos feitos no interior das escolas pesquisadas. Com o intuito de precisar um pouco mais essa classificação, foram estabelecidos dois grandes grupos de usos para cada nível de gestão pesquisado: um referente ao tipo de apropriação às características do desenho do sistema de avaliação externa, independente dos resultados aferidos; e o outro grupo mais diretamente relacionado aos usos dos resultados obtidos a cada onda de avaliação.

Essa tipologia não deve ser interpretada como um retrato de como as redes de ensino, escolas e professores, em geral, utilizam os dados de avaliações em larga escala. Na condição de um estudo qualitativo, o interesse das informações aqui apresentadas reside na identificação de diferentes tipos possíveis de apropriação das avaliações e seus resultados nas redes de ensino pesquisadas e o quanto esses usos podem contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho de professores e escolas. A partir das condições em que foi realizado esse estudo, a classificação de usos proposta foi estabelecida de forma independente da intensidade e frequência em que

foram identificados. Podem, assim, ser tomados como exemplos a serem analisados, debatidos, seguidos ou mesmo criticados.

Primeiramente, foi possível descrever um conjunto amplo de formas de apropriação das avaliações externas no âmbito da gestão central das redes no qual se destaca a ênfase em relação ao aprimoramento e/ou orientação do trabalho pedagógico realizado nas escolas, como: a revisão ou criação de orientações curriculares; a elaboração de materiais pedagógicos abordando habilidades ou conteúdos identificados como prioritários nas avaliações externas; o estabelecimento de padrões e metas; a composição de critérios para alocação de profissionais; a divulgação ampla dos resultados; o monitoramento e o apoio pedagógico às escolas; a criação de indicadores de qualidade e utilização dos resultados como um dos critérios para pagamento de bônus aos profissionais do ensino.

Certamente alguns desses usos protagonizados pelas equipes centrais e intermediários de gestão se destacam no sentido de uma política de avaliação mais efetiva. A articulação entre o currículo e a avaliação – de forma atenta a não esvaziar suas especificidades, diferenças e significados - se apresenta como uma condição fundamental, assim como a necessidade crescente em se aprimorar e qualificar o trabalho de acompanhamento e apoio pedagógico às equipes escolares. Também a proposição de padrões a se atingir a partir dos resultados parece ter um efeito bastante positivo quanto à orientação e sinalização de caminhos às escolas e seus agentes para o uso das avaliações externas. Esses e outros aspectos incidem diretamente na intencionalidade da política de avaliação e da própria perspectiva de converter as avaliações externas em um instrumento de subsídio às diversas etapas e aspectos do trabalho pedagógico realizado por escolas e professores.

Em relação à apropriação da avaliação externa por parte das escolas, também se percebe uma grande diversidade de usos, tanto em relação aos tipos identificados, como em termos do grau de intensidade e frequência com que ocorrem, a depender da unidade escolar e rede de ensino que se observa.

Foram identificadas diversas formas de apropriação das avaliações externas no cotidiano escolar, tais como: a realização de provas simuladas; modificações na forma de escolas e professores elaborarem seus instrumentos próprios de avaliação; a apropriação das matrizes de avaliação no planejamento docente; a análise e interpretação dos resultados por parte das equipes escolares; processos de formação continuada realizados pelas próprias equipes escolares a partir das avaliações; a

diversificação de atividades pedagógicas; processos de autoavaliação docente e as formas de exposição dos resultados, tanto aos alunos como às suas famílias.

As diversas formas encontradas por escolas e professores no uso das avaliações externas parecem indicar, de certa forma, seu potencial pedagógico e crescente aceitação como um instrumento útil ao trabalho escolar. Contudo, algumas lacunas nos mecanismos de monitoramento e apoio escolar e o caráter recente de adoção desse tipo de avaliação no cotidiano de professores e escolas podem desencadear algumas formas de apropriação um tanto equivocadas.

Podemos destacar aqui, por exemplo, a inadequação de se adaptar padrões estipulados pela Secretária de educação a partir dos resultados – “abaixo do básico”; “básico”, “proficiente” e “avançado” e correlatos - como critérios de avaliação do comportamento disciplinar dos alunos. Tais padrões referem-se ao que as avaliações efetivamente medem e não faz sentido extrapolá-los ao ponto de classificar um aluno indisciplinado como “abaixo do básico”, ou então o aluno mais “comportado” como tendo um comportamento “proficiente”.

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

Além da identificação de diversos tipos de usos, procurou-se também analisar alguns fatores que favorecem ou dificultam a apropriação das avaliações nos níveis central e intermediário de gestão e, também, nas unidades escolares, dentre os quais destacamos: a opção em adotar um sistema próprio de avaliação; o desenho de avaliação externa adotado; a abrangência e estrutura organizacional das Secretarias de Educação; o acompanhamento e apoio ao trabalho escolar; a relação entre a avaliação externa e o currículo; a formação para a compreensão e uso dos resultados; e algumas características do trabalho pedagógico realizado nas escolas.

Destacam-se aqui algumas características inerentes ao desenho da avaliação adotada, em especial a estratégia de divulgação dos resultados. Duas perspectivas

bastante distintas emergiram na pesquisa: desenhos de avaliação externa que procuram divulgar ao conjunto da sociedade os resultados aferidos por suas escolas e os sistemas que optam em divulgar os resultados apenas às escolas, de forma individualizada. Embora tais perspectivas não tenham sido objeto de uma análise mais detida, diversos atores escolares e mesmo gestores de Secretarias de Educação afirmaram o sentimento de desconforto em relação à divulgação ampla - e, não raro, superficial - dos resultados, ao passo que parte dos gestores de pelo menos dois sistemas pesquisados tenham enfatizado a importância de uma divulgação ampla como forma de se prestar contas à sociedade do quanto as crianças estão aprendendo.

Entretanto, a opção em divulgar ou não os resultados ao conjunto da sociedade não se confunde em fazer chegar os resultados a cada unidade escolar, como observado em todas as quatro redes de ensino pesquisadas. Nesse sentido, se destaca o caráter mais pedagógico e instrutivo de alguns relatórios de resultados enviados às escolas, o que parece favorecer bastante a interpretação inicial dos dados e a compreensão do potencial pedagógico das avaliações externas.

É notório o esforço de gestores educacionais para que as avaliações externas possam, cada vez mais, ser apropriadas e utilizadas como um instrumento pedagógico útil e pertinente ao trabalho de escolas e professores. Entretanto, as formas de apropriação e uso verificadas nas escolas parecem guardar uma relativa independência em relação aos níveis central e intermediário de gestão das Secretarias de Educação. Ainda não parece haver há uma maior clareza quanto às melhores formas de utilização da avaliação e de seus resultados no âmbito das redes, em que pese os diferentes tipos de apropriação das avaliações externas registrados.

Outra hipótese, considerada neste estudo, para explicar esse caráter difuso dos usos das avaliações externas identificado no conjunto das redes e escolas pesquisadas seria o fato de a implantação desse tipo de política ser relativamente recente, não configurando como uma ação ainda plenamente consolidada em relação aos seus objetivos, finalidades e potencialidades.

Certamente, uma gestão que reúna seus diversos gestores em direção a uma linha de atuação coesa e que considere o potencial pedagógico das avaliações externas pode ser mais efetivo e consequente em sua ação. Nesse sentido, embora se observe diversos avanços na implantação e execução de uma política de avaliação, se constata, de forma generalizada, a falta de um mapeamento detalhado em torno de quais usos das avaliações externas estão sendo feitos nas unidades escolares, as

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

Outro exemplo de uma demanda forte, sugerida pela análise dos dados da pesquisa, se dá em torno de uma articulação mais abrangente e qualificada entre a formação continuada dos professores, as avaliações externas e algumas indicações ou caminhos para a sua utilização.

Apesar de os sistemas de ensino pesquisados destacarem a apropriação da avaliação externa pelas escolas como um dos objetivos dessa política, foi possível perceber lacunas em relação às ações de formação mais específicas a respeito das possibilidades em utilizá-las no cotidiano escolar. Embora tenham sido obtidos alguns relatos sobre a ocorrência de momentos de formação junto às equipes escolares acerca das avaliações externas, na maioria dos casos se tratavam de ações direcionadas prioritariamente aos aspectos diretamente relacionados às etapas de aplicação da avaliação, aos esclarecimentos quanto à metodologia adotada ou até mesmo aqueles dirigidos à divulgação dos seus resultados. Esses tópicos, embora importantes, não se confundem com o desafio adicional de se pensar, discutir e deliberar em relação que pode ser feito com os resultados e como o desenho do sistema de avaliação adotado pode ser relacionado à prática docente.

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

Não se pode desconsiderar, como uma espécie de apropriação e uso das avaliações, o clima gerado pela divulgação dos resultados no cotidiano escolar a partir de uma cobrança, tanto interna – por parte de algumas equipes gestoras – quanto externa à escola – feita por gestores e técnicos das Secretarias de Educação. Por outro lado, também foi relatado o reconhecimento do trabalho realizado por escolas e/ou professores a partir da divulgação de resultados. Ainda assim, os efeitos eventualmente negativos gerados pela divulgação desse tipo de informação parecem

não ter abalado a impressão, externada pela maioria dos entrevistados, da relevância das informações propiciadas pelas avaliações externas na organização e melhoria do trabalho pedagógico, ainda que se reconheçam dúvidas e uma certa dose de insegurança na compreensão e apropriação plenas desse instrumental.

A crescente apropriação das avaliações externas e a discussão que desencadeia a cada onda de divulgação dos resultados não raro se converte em um momento ímpar de reflexão e autoavaliação da escola e seus profissionais. Contudo, é fundamental que essa discussão tome as avaliações externas e seus resultados como um ponto de partida e subsídio capaz de orientar a ação e não como simples instrumento de cobrança que não se paute pelo trabalho pedagógico que pode ser aperfeiçoado e pelo reconhecimento em torno daquilo que pode ser feito até o momento.

Embora se perceba um amadurecimento e consolidação das políticas de avaliação nas redes pesquisadas, há ainda um caminho grande a percorrer no sentido de articular os diferentes setores e ações realizadas pela gestão das redes de ensino, estabelecendo demandas comuns claras, coordenando algumas formas de apropriações que necessitem supervisão e procurando garantir que todas as escolas possam, em alguma medida, tomar conhecimento das avaliações externas e assumir posição em relação a elas.

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências. 2009. 180 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ARENDT, Hannah. A Condição Humana. Rio de Janeiro: Forense Editora, 2007.

AZANHA, José Mário P. A pedagogia das competências e o Enem. *In* A formação do professor e outros escritos. São Paulo: Ed. Senac, 2006.

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

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

GLESNE, C. Becoming Qualitative Researchers. New York: Longman, 1998.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. 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.

BROOKE, Nigel. Responsabilização Educacional no Brasil. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v.1, n. 1, p. 93-109, 2008.

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

DOURADO, L. F; SANTOS, C. A; OLIVEIRA, J. F. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Série Documental (INEP), Brasília, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

FRANCO, Creso. Avaliação em larga escala e fatores associados ao desempenho escolar. *In*: Unesco. Construindo caminhos para o sucesso escolar. Brasília, DF, 2008, p.27 - 36.

FRANCO, Creso; ORTIGÃO, Isabel, ALBERNAZ, Angela, BONAMINO, Alícia, AGUIAR, Glauco, ALVES, Fátima, SATYRO, Natália. Eficácia Escolar em Brasil: Investigando Práticas y Políticas Escolares Moderadoras de Desigualdades Educativas. *In*: Santiago Cueto. (Org.). Educación y brechas de equidad en América Latina. Santiago: Preal, 2006.

MARTINS, Angela. Aspectos organizacionais e dinâmicos na gestão da escola pública: dilemas e conflitos. ANPAE/UFRGS. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v. 24, p.135/152, 2008.

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

PIMENTA, Cláudia O. Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

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

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

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

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

VIANNA, Heraldo M. *Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2003. (Textos FCC, 23)

ANEXOS

ANEXO 1

Nota Metodológica

Tendo em vista o tema em foco e os objetivos traçados para a sua abordagem, esse estudo parte de uma perspectiva qualitativa de pesquisa, de caráter descritivo exploratório no âmbito de quatro sistemas de ensino público do país: a rede estadual do Espírito Santo e as redes municipais de São Paulo (SP), Sorocaba (SP) e Castro (PR).

Geralmente, estudos de tipo exploratório são utilizados quando há interesse em compreender um fenômeno social relativamente pouco explorado e estudado por pesquisadores de determinada área do conhecimento humano (Babie, 1999; Polit e Hungler, 1998; Deslauriers e Kerisit, 2008¹). Seu intuito, portanto, é o de angariar familiaridade com uma determinada temática ou problema, favorecendo a ampliação de novas perspectivas em sua abordagem e, também, abrir caminhos para novas pesquisas no campo a ser explorado. A pesquisa descritiva, por sua vez, busca, por meio de um relato o mais minucioso possível, descrever o “que” e o “como” dos fenômenos sociais, fornecendo informações contextuais que sirvam de base para a explicação desses mesmos fenômenos (Deslauriers e Kerisit, 2008). Neste estudo, buscamos descrever e compreender os usos que gestores responsáveis pelas redes de ensino pesquisadas (no âmbito central e intermediário), bem como suas escolas e seus atores institucionais fazem das avaliações externas, notadamente um tema ainda pouco explorado nos estudos sobre avaliação no Brasil.

Para tanto, foram selecionadas quatro redes de ensino públicas distintas quanto à sua dependência administrativa (estadual e municipal), e tamanho (pequeno, médio e grande porte); e que apresentassem diferenças nos desenhos e arranjos de sua política de avaliação externa. A estratégia de seleção da amostra por “variabilidade máxima” (*maximum variations sampling*), envolve, segundo Glesne (1998), uma escolha não aleatória de casos a serem explorados, buscando aqueles que apresentem diferenças em dimensões ou aspectos relacionadas ao interesse da pesquisa. Esta estratégia permite identificar padrões comuns, ou não, a partir da variabilidade dessas características. Por exemplo, no âmbito deste estudo buscamos compreender como as escolas se apropriavam dos resultados da avaliação, e se esta relação era diferente em redes de ensino grandes e pequenas. Portanto, a escolha de

¹ Deslauriers, J. e Kerisit, M. (2008) O delineamento da pesquisa qualitativa In: A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes.

diferentes perfis de Secretarias de Educação proporcionou uma variabilidade interessante de desenhos e características de políticas educacionais vinculadas às avaliações externas. Essa diversidade permitiu, além da elaboração da tipologia de usos descrita neste relatório, fornecer uma ideia plural acerca de procedimentos de gestão adotados e algumas dificuldades e obstáculos enfrentados em função da estrutura e abrangência que as redes de ensino possuem.

Nesse sentido, foram selecionadas três Secretarias de Educação com sistemas próprios de avaliação em larga escala (Espírito Santo e municípios de São Paulo e de Castro), e, como contraponto, buscou-se investigar como uma Secretaria de Educação que não possua um exame próprio em larga escala – no caso, Sorocaba – implementou uma política de avaliação externa a partir de resultados disponíveis através de outras avaliações em larga escala como o SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – sob a responsabilidade da respectiva Secretaria Estadual de Educação e, também, da própria Prova Brasil, de iniciativa do Ministério da Educação. Em consonância com a opção metodológica adotada, buscamos identificar e analisar eventuais diferenças e semelhanças nas políticas voltadas ao uso de resultados de avaliações nacionais e regionais em relação à adoção de sistemas próprios de avaliação adotados pelas Secretarias de Educação.

Esta pesquisa não tem por objetivo analisar o impacto dos sistemas de avaliação na melhoria dos resultados acadêmicos dos alunos nestas mesmas provas, e sim, o de conhecer e compreender quais são os usos feitos no âmbito das escolas e gestão central e intermediária das avaliações externas em função características da rede de ensino e do desenho e arranjo das políticas em foco. Como se sabe, resultados considerados bons ou a sua melhora gradativa ao longo de várias ondas de avaliação podem ser influenciados por diversos fatores extraescolares, não se constituindo, necessariamente, em um efeito direto ou principal, por exemplo, de uma política orientada pelos usos dessas avaliações.

No âmbito de cada sistema de ensino, buscamos analisar não só os usos das avaliações externas, determinados e encaminhados pela gestão central, mas também o que ocorre nas instâncias intermediárias de gestão e nas unidades escolares. Não raro, unidades escolares gozam de considerável autonomia na incorporação e encaminhamento de questões e demandas vindas da gestão central, não se constituindo apenas em meras executoras de orientações e deliberações externas, mas sendo elas próprias instâncias de reação e reinterpretação do conjunto legal e normativo de que são alvo (Martins, 2008). Nesse mesmo sentido, essa espécie de

exercício de autonomia também pode ocorrer por parte das instâncias intermediárias de gestão, mesmo que em menor grau.

Dessa forma, em relação às Secretarias de Educação do Espírito Santo e municipal de São Paulo foram investigadas duas diretorias ou superintendências de ensino distintas e, respectivamente, duas escolas vinculadas a cada uma dessas instâncias intermediárias de gestão. No caso de redes municipais de menor porte, Castro e Sorocaba, foram pesquisadas quatro unidades escolares subordinadas a diferentes grupos de supervisores ou responsáveis técnicos (entendidos aqui como representantes de setor intermediário entre a gestão central e as escolas).

Como critério para a escolha das unidades escolares a serem investigadas, além do fato de serem escolas de regiões urbanas, foram considerados alguns indícios de um maior ou menor uso pedagógico dos resultados das avaliações. Nesse sentido, duas das quatro escolas investigadas apresentaram indícios de um uso maior ou mais efetivo das avaliações. Por outro lado, as outras duas unidades escolares pesquisadas demonstraram, preliminarmente, indícios de uso menor ou menos efetivo. Tais indícios foram coletados a partir da percepção dos agentes entrevistados nas Secretarias de educação responsáveis diretos pelo acompanhamento e orientação ao trabalho pedagógico realizado nas escolas, e o cotejamento dessas percepções com a fala de coordenadoras pedagógicas² das unidades escolares, em levantamento prévio feito por meio de contato telefônico. Também foi considerada a paridade entre as escolas em termos de suas condições de funcionamento e segmentos atendidos, cuja a condição era a de possuir, necessariamente, o Ensino Fundamental em seus anos iniciais. Além disso, optou-se pelas escolas cuja a maior parte da equipe de gestão – em especial, seus coordenadores pedagógicos - estivessem há pelo menos um ano no exercício da função na mesma unidade escolar..

O objetivo que norteou a escolha das unidades escolares pesquisadas foi o de garantir a maior diversidade possível dentro de cada rede pesquisada; e também que que suas equipes escolares, de apresentassem, de maneira geral, um histórico mínimo de contato, com as avaliações externas, preferencialmente no exercício de suas funções em uma mesma escola, ou em ultimo caso, no âmbito da rede de ensino.

Em cada um dos níveis de investigação estipulados nesse estudo, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, de forma individual e coletiva, com diversos

² Nos quatro sistemas pesquisados foram encontradas diferentes nomenclaturas para essa função existente nas escolas, como *orientador pedagógico* e *pedagogo*. Nesse relatório de pesquisa optamos pela utilização da expressão *coordenador pedagógico* nos diferentes casos.

atores institucionais. Além disso, foi feito um amplo levantamento de documentos pertinentes ao tema como: orientações curriculares; projetos pedagógicos das escolas; planos de ensino; produções escolares dos alunos; materiais didáticos; boletins de resultados, relatórios e manuais explicativos referentes aos sistemas de avaliação; e leis, decretos e portarias alusivos às Secretarias de Educação e aos sistemas de avaliação.

No âmbito das Secretarias foram entrevistados Secretários de Educação, técnicos da secretaria responsáveis pelos sistemas de avaliação, como também técnicos e gestores responsáveis pelo acompanhamento pedagógico e formação continuada efetuada nas redes de ensino. Nas unidades intermediárias foram entrevistados coordenadores regionais, supervisores de ensino e profissionais técnicos responsáveis pela orientação e acompanhamento direto do trabalho pedagógico realizado pelas unidades escolares.

Nas escolas foram entrevistados os diretores, coordenadores pedagógicos e entre três e quatro professores, dentre os quais, dois docentes de séries/ anos que participam diretamente da avaliação externa em questão. No total, foram entrevistadas 153 profissionais no conjunto das quatro redes de ensino pesquisadas, totalizando mais de 100 horas de conversas gravadas.

Além da coleta de documentos e realização de entrevistas, foram aplicados um total de 324 questionários ao conjunto de professores³ das 16 escolas pesquisadas, buscando uma fonte adicional de informação quanto ao tipo e grau de apropriação dos resultados de avaliação em larga escala por parte desses agentes institucionais, especificamente. Aqui a perspectiva principal foi a de realizar a triangulação dos dados na busca de outros indícios que pudessem corroborar, em alguma medida, parte do conteúdo das entrevistas realizadas nas unidades escolares.

Apesar das limitações metodológicas impostas por estudos qualitativos como este, em especial ao cuidado em não se generalizar suas descobertas e análises para o conjunto das redes de educação do Brasil, uma pesquisa empírica que aborde com maior profundidade o efeito em cascata das avaliações externas e a divulgação de seus resultados no interior de diferentes sistemas públicos de ensino pode trazer novos elementos e categorias de análise para compreensão do atual alcance desse tipo de política na organização e trabalho escolares, assim como fornece pistas de

³ Foram entregues questionários aos professores que se encontravam nas escolas nos períodos em que os pesquisadores estiveram no local. O intuito foi o de abranger o maior número de professores em cada escola, embora sem a pretensão de que essa coleta fosse exaustiva, dadas as variadas características de escolas e redes de ensino pesquisadas e das próprias condições da pesquisa.

alguns aspectos que favorecem quanto a sua eventual utilização nos diversos níveis constituintes das Secretarias de Educação.

ANEXO 2

Organização das Redes Educacionais e seus Modelos de Avaliação Externa

ORGANIZAÇÃO DAS REDES EDUCACIONAIS E SEUS MODELOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA

Esta seção descreve brevemente a organização dos quatro redes educacionais pesquisados, bem como seus respectivos modelos de avaliação. Para cada um dos sistemas, são apresentados, de forma sintética, alguns aspectos da estrutura organizacional, jornada de trabalho e carreira do magistério, gestão escolar e organização curricular, além do desenho de avaliação externa adotado. Foram selecionadas apenas algumas informações julgadas importantes para a compreensão das análises efetuadas no estudo, com pequenas variações a depender da rede de ensino em foco.

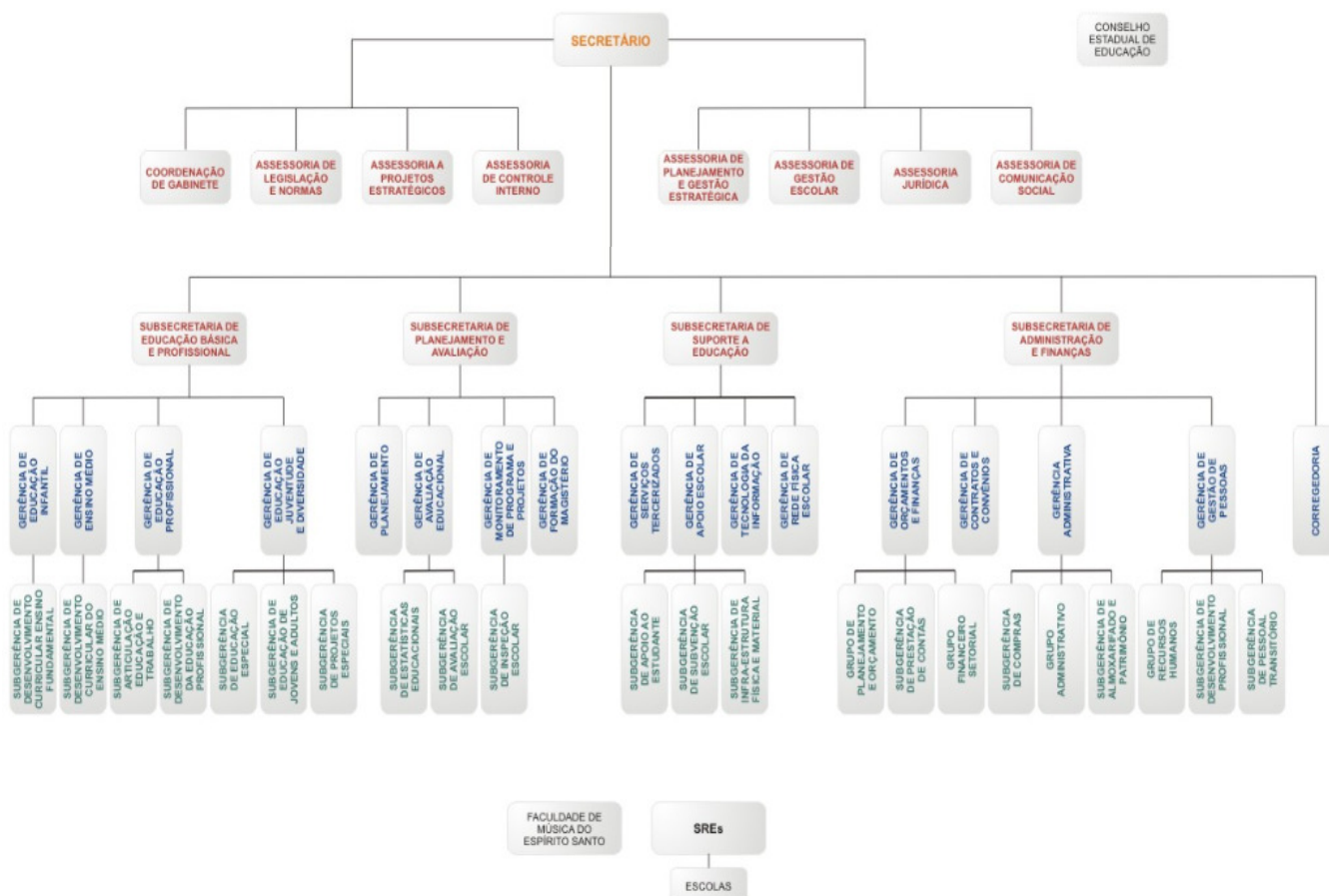
ESPÍRITO SANTO

1. Sistema de ensino

A. Organização

A Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) apresenta quatro Subsecretarias ligadas diretamente ao gabinete do Secretário, além de oito assessorias diretas (Quadro 1).

Quadro 1 – Organograma da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo



As Subsecretarias são responsáveis pela execução da política educacional segundo suas respectivas atribuições: “Educação Básica e Profissional”; “Planejamento e Avaliação”; “Suporte a Educação”; “Administração e Finanças”. A avaliação e a compilação de seus resultados, assim como a proposição e operacionalização do bônus destinado aos professores instaurado em 2011 é feita no âmbito da Subsecretaria de Planejamento e Avaliação, sob a responsabilidade direta da “Gerência de Avaliação Escolar”. Essa gerência, por sua vez, se subdivide em duas subgerências: “Estatísticas Educacionais” e “Avaliação Escolar”.

Entre as assessorias diretas, destaca-se a “Assessoria de Planejamento e Gestão Estratégica” que estrutura, acompanha e monitora projetos como o Programa de Avaliação da educação Básica do Espírito Santo (PAEBES). Além disso, existem 11 instâncias intermediárias de gestão da SEDU, denominadas “Superintendências Regionais” que possui, em linhas gerais, estrutura semelhante a da SEDU.

B. Jornada de trabalho, carreira docente e gestão escolar

A carga horária básica do corpo docente da rede estadual é de 25 horas semanais divididas em 80% de horas-aula e 20% de horas-atividade. As horas-atividades compreenderiam também horários de trabalho coletivo escolar e atividades docentes típicas realizadas na escola, como planejamento de aulas e correção de provas. Para os cargos na Administração Central do Sistema de Ensino e das Superintendências, a carga horária é composta de 40 horas semanais de trabalho para o profissional da educação efetivo.

A função de direção das unidades escolares é assumida por designação do Secretário de Educação do Estado. O Estado do Espírito Santo possui uma Assessoria Especial para definição de políticas de seleção e provimentos para o cargo de Direção Escolar a partir de “critérios definidos a priori para essa seleção”¹. Como pré-requisito para concorrer aos postos, os candidatos devem ter licenciatura em pedagogia e experiência de três anos como docente.

Atualmente o sistema conta com um número elevado de docentes designados temporariamente, contratados por um período de 10 meses (de fevereiro a dezembro). No ano de 2010 houve um concurso para a contratação de pedagogos para assumir a

¹FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Mapeamento de Práticas de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares**. Curitiba, 2010. Encontrado em: <http://www.fvc.org.br/pdf/selecao-capacitacao-diretores-relatorio-final.pdf>. Acesso em 16/11/2011.

função equivalente a de coordenador pedagógico da escola. Entre outras responsabilidades, esses pedagogos devem organizar reuniões com os professores, monitorar e apoiar o planejamento docente e escolar, o que de certa forma inclui a apropriação e uso das avaliações externas. Antes do concurso, muitas escolas não tinham um profissional exclusivamente para cumprir esse tipo de função. Assim, a rede passa por uma reestruturação quanto ao ingresso de novos profissionais e inclusão de novos cargos nas escolas.

C. Proposta Curricular

O Currículo Básico da Escola Estadual (chamado de CBC) foi introduzido na rede em 2009, ainda que este debate remonte ao ano de 2003, quando realizaram-se seminários e grupos de estudo para elaboração de ementas de cada disciplina. Essas ementas foram utilizadas em 2004 como instrumentos norteadores dos planos de ensino docentes. Em 2005, a SEDU criou a figura dos *professores referência*, identificados e selecionados na rede estadual a partir de sua “situação funcional, formação acadêmica e atualização permanente e exercício constante de uma prática pedagógica inovadora”. Esses professores referência, assim como os pedagogos referência, teriam participado em 2006 de seminários cujo propósito seria o de construção do documento de diretrizes curriculares do Espírito Santo. Seriam esses profissionais também responsáveis pela elaboração de itens a serem testados e eventualmente utilizados nas provas do PAEBES, a partir de 2008.

Foram elaborados sete volumes que compõem o Currículo Básico (impressos e também veiculados no sítio eletrônico da SEDU), assim distribuídos: um volume relativo aos anos iniciais do Ensino Fundamental, três volumes relativos aos anos finais do Ensino Fundamental, subdivididos em três grandes áreas de conhecimento – a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio² – e três volumes referentes ao Ensino Médio, com as mesmas subdivisões.

Como estratégia da implementação do novo currículo em 2009, foi elaborado o **Guia de Orientação para a Implementação do Novo Currículo**, delineando algumas etapas para a sua divulgação e compreensão. Uma das primeiras etapas ou “foco de trabalho” prevê o preenchimento de uma ficha para avaliação da escola – avaliação que dever ser realizada por toda equipe escolar, compreendendo não apenas o Diretor

²Essas áreas de conhecimento seriam: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

e o Pedagogo escolar, mas toda a equipe docente - onde deveriam ser levados em consideração os resultados das avaliações externas, dentre eles, o PAEBES.

D. Plano de gestão: O Plano Estratégico Nova Escola

O **Plano Estratégico Nova Escola** resume ações e projetos na área da educação do Estado para o período de 2008-2011 e guarda estreita relação com a política de avaliação externa adotada no Espírito Santo.

O Plano estabelece metas de melhoria da educação no Estado que devem propiciar a melhoria de índices como o IDEB e dos resultados concernentes à alfabetização de todas as crianças até oito anos, na promoção da educação infantil, na implantação do plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação e na divulgação dos resultados e índices de educação aferidos para a comunidade escolar, dentre outras. Em diversas partes do documento, destaca-se o papel atribuído ao PAEBES :“Avaliar sistematicamente o desempenho dos alunos das escolas de educação básica e profissional” e, também, promover a integração e parceria com as outras redes municipais de ensino presentes no Estado tendo em vista uma avaliação externa comum.

2. Política de Avaliação Externa

Em vários documentos da Secretaria do Estado do Espírito Santo (SEDU) está declarado que o PAEBES tem o objetivo de avaliar, de modo permanente e contínuo, a rede de ensino.

O PAEBES foi instituído pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo no ano de 2000. Nesse ano, foi realizada a avaliação das classes de 2º série do Ensino Fundamental, com uma amostra de alunos. O seu objetivo foi diagnosticar estágios de aprendizagem desses alunos em Alfabetização, Leitura, Escrita e Matemática, gerando informações para subsidiar a ação alfabetizadora na rede estadual de ensino.

Apesar de o PAEBES ter tido sua primeira aplicação em 2000 e uma segunda onda avaliativamente quatro anos depois (2004), a partir de 2008 a rede capixaba tem sido avaliada anualmente de maneira censitária nas seguintes séries: os 1º, 2º, e 3º anos (PAEBES/Alfa) e 4ª série/ 5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 1º e 3º anos do Ensino Médio.

Quadro 1 – Quadro síntese do histórico do modelo de avaliação externa adotada no Estado do Espírito Santo entre os anos de 2000 a 2010.

Ano	Abrangência	Disciplinas	Séries	Abrangência Número alunos e/ou turmas			Questionário Fatores Associados / questionários contextuais
				Estado	Município	Privadas	
2000	Amostral	Alfabetização, leitura, escrita e matemática	2ª Ensino Fund.	502 turmas			
2004	Censitário	Língua Portuguesa (leitura) e Matemática,	4ª. e 8ª. séries Ensino Fund.	70.111 (alunos)	3.522 (alunos)		Alunos, professores e diretores
		Física, Química e Biologia	1ª ano do EM				
2008	Censitário	Avaliação de Língua Portuguesa (1º. e 2º séries/anos do EF) Língua Portuguesa (leitura e Matemática)	1ª. e 2ª. séries/anos EF 1ª. série do EM 1º ano do EM	75.555 (alunos)	5 redes		Alunos, professores e diretores
2009	Censitário	Língua Portuguesa (2 avaliações – entrada e saída para 1ª.série/1º e 2º anos)	1ª e 2ª séries / 1º., 2º e 3º anos do EF	59.108 (alunos)	47.722 alunos		Estudantes, diretores e professores
		Língua Portuguesa e Matemática	4ª. série/5º ano do EF 8ª. série / 9º ano do EF 1º ano do EM				
2010	Censitário	Avaliação de Língua Portuguesa	1ª, 2ª e 3ª. séries do EF (entrada e saída – 2º ano)	81.427 (alunos)	Participação de 72 municípios Capixabas	2.044 alunos	Alunos, professores e diretores
		Língua Portuguesa (leitura) e matemática	4ª. série/5º ano, 8ª. série/9º ano do EF e 1º e 3º anos do EM				

Fonte: Informações coletadas em documentos disponibilizados no sítio da SEDU-ES.

A alfabetização é foco da avaliação do PAEBES / Alfa, com aplicação de duas provas: matemática e língua portuguesa. As outras séries e anos também realizam provas nessas duas disciplinas. Ressalta-se que o PAEBES /Alfa tem caráter longitudinal, pois “considera diferentes momentos da aprendizagem de um mesmo grupo de alunos em diferentes ondas de aplicação, visando verificar o ganho médio de proficiência desses alunos ao longo do período analisado.”

Em 2004, é adota a Teoria da Resposta ao Item (TRI) e em 2009, a SEDU estabeleceu seus padrões de desempenho acadêmico, a partir do agrupamento dos

níveis de proficiência da escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que vai de 0 a 500 pontos. Com isso permitiu a comparação da proficiência das escolas participantes da avaliação do PAEBES com as médias da avaliação no SAEB/Prova Brasil. Para a SEDU estes padrões representam “informações mais precisas sobre a dinâmica do processo de aprendizagem, o que permite estabelecer propostas de intervenção pedagógica com equidade”. Seriam eles:

Quadro 2 - Níveis de Proficiência Compreendidos pelos Padrões de desempenho – Língua Portuguesa e Matemática

LÍNGUA PORTUGUESA				
Etapas de Escolaridade	Abaixo do básico	Básico	Proficiente	Avançado
4ª série / 5º Ano EF	até 150	150 a 200	200 a 250	acima de 250
8ª série / 9º Ano EF	até 200	200 a 275	275 a 325	acima de 325
1º Ano EM	até 215	215 a 290	290 a 340	acima de 340
3º Ano EM	até 250	250 a 300	300 a 350	acima de 350
MATEMÁTICA				
Etapas de Escolaridade	Abaixo do básico	Básico	Proficiente	Avançado
4ª série / 5º Ano EF	até 175	175 a 225	225 a 275	acima de 275
8ª série / 9º Ano EF	até 225	225 a 300	300 a 350	acima de 350
1º Ano EM	até 240	240 a 315	315 a 365	acima de 365
3º Ano EM	até 275	275 a 325	325 a 375	acima de 375

Fonte: PAEBES 2010. **Revista do Gestor. SEDU**, Governo do Estado do Espírito Santo. Vol. 2.

Nos anos de 2009, 2010 e 2011 foram aplicados questionários chamados de “contextuais” para alunos, professores e gestores escolares. O intuito desses questionários foi o de apresentar possíveis fatores associados aos resultados alcançados nos testes. Compreender essa relação é apontado nos documentos sobre o PAEBES como importante ferramenta pedagógica e da gestão à medida que pode oferecer subsídios para intervenções pedagógicas e na gestão.

SÃO PAULO - MUNICÍPIO

1. Sistema de ensino

A. Organização

Na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) são subordinadas ao Secretário de Educação quatro assessorias e dois grandes setores: as diretorias regionais de ensino (DREs) e a Coordenadoria Geral dos Núcleos de Ação Educativa (CONAE). Além disso, destaca-se o cargo de Secretário Adjunto e a menção, na hierarquia da Secretaria, ao Conselho Municipal de Educação que tem caráter consultivo (Quadro 2).

Entre as assessorias, está a Assessoria Técnica de Planejamento (ATP) a qual se subordina o Núcleo de Avaliação Educacional (NAE), criado em 2006, responsável pela Prova São Paulo e Prova da Cidade. Seu coordenador é nomeado pelo Secretário Municipal de Educação, mas deve necessariamente pertencer ao quadro da SME como professor ou gestor concursado.

Quadro 2 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo



Fonte: Secretaria Municipal de Educação – São Paulo

As DREs são responsáveis pela divisão do município em treze regiões administrativas estando a cargo da gestão, monitoramento e apoio às escolas municipais de Educação Básica, creches conveniadas e escolas particulares. A Coordenadoria Geral dos Núcleos de Ação Educativa (CONAE) está subdividida em Divisão de Recursos Humanos, Núcleo Técnico e Diretoria de Orientação Técnica (DOT). Essa última instância se destaca pelo planejamento das formações em serviço dos profissionais da educação e produção de materiais e documentos de orientação do trabalho pedagógico a ser realizado nas escolas. Também coube à DOT a coordenação do processo de elaboração e divulgação da nova proposta curricular da rede e dos respectivos Cadernos de Apoio³ que a acompanham no último biênio. A DOT possui quatro divisões: Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, da Educação Especial e alguns Núcleos e Programas, tais como o de Salas de Leitura e Informática Educativa.

Desde 1992, o sistema municipal de educação de São Paulo está organizado em dois ciclos na etapa do Ensino Fundamental: Ciclo I compreendendo o 1º ao 5º ano e o Ciclo II, que abrange do 6º ao 9º ano. Ainda que tenha sido prevista para o ano de 2012 uma mudança no sistema para três ciclos de ensino, cada qual com a duração de três anos, esta ação não foi implementada até o momento.

A própria organização do sistema de ensino guarda estreita relação com o sistema de avaliação na medida em que este foi estabelecido a partir desta escolha estrutural. No caso de São Paulo, as avaliações externas (especificamente a Prova São Paulo) são censitárias no meio e no final de cada ciclo. Assim, eventuais mudanças na organização da rede – como a modificação nos ciclos de ensino – podem incidir em mudanças na organização do sistema de avaliação.

B. Jornada de Trabalho, carreira docente e gestão escolar

A carreira do magistério do município, de acordo com a Lei 14660, de 26 de dezembro de 2007, atualmente em vigor, tem a seguinte configuração: Classes dos Docentes (I) e a dos Gestores Educacionais (II). A Classe I é composta por: a)

³Essa material, cuja distribuição se deu a partir de 2010 tem por objetivo alcançar as expectativas de aprendizagem presentes nas Orientações curriculares de 2007. Trata-se de um material consumível entregue aos alunos com a ressalva de que não deve ser um material exclusivo ou único recurso didático. Seu uso deve ser, segundo a apresentação do material, complementado com “atividades planejadas pelo professor, em função das características das turmas, fazendo uso de livros didáticos, de publicações da SME disponíveis nas escolas e de outros recursos”. Esse material foi elaborado apenas para as disciplinas de Português e Matemática, do 2º ao 9º do ensino fundamental.

professor de Educação Infantil; b) professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I; c) professor de Ensino Fundamental II e médio e II, enquanto a Classe II por: a) coordenador pedagógico, diretor de escola e supervisor escolar.

Em relação ao provimento dos cargos da carreira do magistério, chama atenção o fato de docentes, coordenadores, diretores e supervisores ingressarem por meio de concurso público.

Quanto à possibilidade e tempo destinado à realização de trabalho coletivo por parte dos professores, sua organização e delimitação está condicionada à opção que cada docente concursado pode fazer em relação à jornada de trabalho em que pretende trabalhar. Ao final do ano letivo os professores podem optar por uma das seguintes jornadas: a) a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), composta por 40 horas de trabalho, divididas em 25 horas em sala de aula e outras 15 horas assim distribuídas: 11h na escola (8h de trabalho coletivo, três individualmente e quatro horas em local de livre escolha do professor) ou b) a Jornada Básica Docente (JBD), composta por 30 horas de trabalho e outras cinco horas distribuídas da seguinte forma: três horas na escola e duas horas em local de livre escolha do professor.

Há na rede municipal de educação de São Paulo alguns professores que optaram em continuar na JB (Jornada Básica). Essa jornada, anterior à Lei 14.660/2007, é formada por 20 h: 18 horas/aula de trabalho em sala de aula e duas horas atividades, das quais uma é feita obrigatoriamente na escola. Ainda que a nova carreira estabeleça a “premiação por desempenho”, esta ainda não foi implementada na rede municipal. A criação, em 2011, de um índice por escola (Indique) que incorpora o resultado dos alunos em sua composição foi uma tentativa de criar uma medida a ser utilizada na nova carreira. Este índice não só foi apresentado as escolas em 2011, como foram calculados os Indiques de cada uma delas. Assim como no caso dos resultados das avaliações, este índice não foi divulgado publicamente, mas foi discutido com as escolas no âmbito das DREs. De acordo com a SME-SP, há a previsão de que este índice seja incorporado no cálculo do bônus caso este venha a ser implementado futuramente, como previsto..

C. Proposta Curricular

Em 2004, uma pesquisa feita pela SME-SP em parceria com a Unicamp mostrou que grande parte dos alunos não dominava o sistema de escrita ao final do 2º ano do ciclo I e que muitos alunos do ciclo II necessitavam aprimorar suas

competências na área de leitura e escrita. Esse diagnóstico desencadeou, em 2006, a criação do Programa Ler e Escrever no Ensino Fundamental, composto de três projetos: “Toda Força ao 1º ano do Ciclo I – TOF”, “Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC - 4º ano”, “Ler e Escrever em todas as Áreas de Conhecimento do Ciclo II”.

O Projeto “Toda Força ao 1º ano do Ciclo I – TOF” traz guias de orientação didática para os professores, e coloca um estudante de Pedagogia ou Letras para auxiliar o trabalho do professor regente, além de oferecer formação aos professores e pontuação diferenciada para fins de evolução funcional para os que assumissem a regência dessas turmas. No Projeto Intensivo no Ciclo I – 4º ano, os alunos atendidos seriam os alunos retidos de 4º ano. Da mesma maneira, este projeto também previa guias de orientação didática para os professores e material de Língua Portuguesa e Matemática para uso do aluno, bem como redução no número de alunos dessas turmas e aumento da carga-horária. O projeto “Ler e Escrever em todas as Áreas de Conhecimento do Ciclo II”, também conta com guias de orientação didática para os professores de todas as áreas do conhecimento.

Em 2007 foi distribuída nas escolas a versão preliminar das “Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental” como parte do Programa de Orientação Curricular do ensino fundamental da SME. Segundo a Secretaria de Educação este processo vinha ao encontro das necessidades dos professores.

Desse modo, desde 2008, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo conta com orientações curriculares municipais: expectativas do que os alunos precisam aprender a cada ano escolar, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental. Essas orientações contemplam tanto conteúdos conceituais como os procedimentos necessários para que os alunos progridam em seu aprendizado. Compostas por 15 volumes –: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, um para cada área do Ensino Fundamental e II, Educação de Jovens e Adultos, LIBRAS, Língua Portuguesa para Pessoa Surda e Educação Étnico-Racial – estas orientações são pautadas, segundo o discurso oficial presente no site eletrônico da Secretaria, nas “experiências dos professores da rede” e constituem-se em uma proposta oficial de orientação curricular.

Em 2010, a SME lança um material didático unificado para toda a rede – **Cadernos de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática** – com o objetivo de auxiliar o trabalho docente em sala de aula. Os Cadernos são parte do Programa “Ler e Escrever”.

D. O Plano de Gestão

Não foi encontrado documento oficial que explicita a proposta mais geral da atual gestão – à frente da Secretária desde 2005 – e que configure as linhas gerais da SME-SP e sua intencionalidade política. Ainda assim, as seguintes metas educacionais, sem a explicitação das estratégias que apoiariam a sua consecução, são descritas no sítio da SME-SP:

- Ampliar o alcance e melhorar a qualidade do atendimento na Educação Infantil, especialmente para estudantes de zero a três anos;
- Garantir cinco horas de aula por dia a todos os alunos do Ensino Fundamental;
- Alfabetizar as crianças até o segundo ano do Ciclo I (antiga 2ª série);
- Assegurar que as crianças tenham aprendizado adequado às suas séries;
- Valorizar os profissionais da Educação.

Ainda que o desenvolvimento de um sistema de avaliação não apareça de forma explícita, essas metas parecem guardar estreita ligação com a necessidade de uma política de avaliação própria, capaz de fornecer dados mais precisos e constantes da educação municipal referentes ao nível de alfabetização do alunado e, principalmente, o acompanhamento das expectativas de aprendizagem ensejadas por uma avaliação anual do desempenho discente e alinhada com a proposta curricular.

2. Política de Avaliação Externa

Em 2005, a SME-SP instituiu seu próprio sistema de avaliação – Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – com o objetivo de “criar indicadores externos que permitissem acompanhar sistemática e periodicamente o desempenho dos alunos e os efeitos de suas políticas e programas educacionais; Dentre esses programas, destaca-se o Ler e Escrever, composto por três projetos: Toda Força ao 1º Ano (TOF), Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC) e Ler e Escrever em todos os anos do Ciclo II”⁴.

⁴ARGENTO, R. A. e MAROJA, C. **Prova São Paulo**: um diálogo entre a avaliação em larga escala e externa e as orientações pedagógicas para a melhoria do ensino na cidade de São

Em 2006, a SME-SP cria o Núcleo de Avaliação Educacional, vinculado à Assessoria Técnica e de Planejamento (ATP) para coordenar e supervisionar as avaliações desenvolvidas pela Secretaria: Prova São Paulo, e mais tarde Prova da Cidade. No entanto, somente em 2007, foi realizada a primeira versão da Prova São Paulo, principal avaliação externa da rede municipal, em que foram avaliados de forma censitária os alunos do 2º e 4º anos dos Ciclos I e dos 2º e 4º anos dos Ciclos I e II em Língua Portuguesa e em Matemática. Desde então a Prova São Paulo tem sido feita anualmente.

Em 2009, a SME-SP cria a Prova da Cidade cujo objetivo é "oferecer aos educadores e gestores das Unidades Educacionais um diagnóstico no meio e no final de cada Ciclo, de modo a permitir as intervenções pedagógicas necessárias na correção de insuficiências apresentadas nas Áreas de Língua Portuguesa e Matemática." (Portaria 2912/09). No ano de 2010 houve duas edições da Prova da Cidade (uma em cada bimestre letivo) e em 2011, três edições correspondentes aos três primeiros bimestres letivos. O último bimestre destina-se à própria prova São Paulo. O quadro abaixo resume a ocorrência das aplicações das duas avaliações:

Quadro 3 - Anos, séries e disciplinas avaliadas na Prova São Paulo e Prova cidade de São Paulo

Ano	Prova	Séries / Anos / Alunos avaliados										Componentes curriculares / Áreas do conhecimento	
		EF / Ciclo I					EF / ciclo II				Alunos do 1o ano do ciclo II com desempenho abaixo de 150 na escala de LP da Prova São Paulo do ano anterior.	Português / Língua Portuguesa	Matemática
		2o. ano	3o. ano	3o. ano PIC	4o. ano	4o. Ano PIC	1o. ano	2o. ano	3o. ano	4o. ano			
2007	Prova São Paulo	X*			X*			X*		X*		X	X
2008	Prova São Paulo	X	X (amostra)	X	X	X	X (amostra)	X	X (amostra)	X (amostra)	X	X	X
2009	Prova da Cidade	X			X	X		X		X		X	X
	Prova São Paulo	X	X (amostra)	X	X	X	X (amostra)	X	X (amostra)	X	X	X	X
2010	Prova da Cidade	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
	Prova São Paulo	X	X (amostra)	X	X	X	X (amostra)	X	X (amostra)	X	X	X	X
2011	Prova da Cidade - Avaliações Bimestrais		X**	X	X	X	X	X	X	X		X	X
	Prova São Paulo	X	X (amostra)	X	X	X	X (amostra)	X	X (amostra)	X	X	X	X

* Série

**Fundamental de oito e de nove anos

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – São Paulo

Prova São Paulo e Prova da Cidade

Do ponto de vista técnico, a Prova São Paulo utiliza a mesma escala de proficiência do SAEB, além de metodologias similares, tal como a Teoria da Resposta ao Item (TRI) e, na montagem de seus cadernos de prova, a organização por Blocos Incompletos Balanceados (BIB).

Além disso, na edição de 2008 da Prova São Paulo, definiu-se um ponto de corte, acima do qual o aluno seria considerado proficiente. O critério para a definição do corte foi amparado em analogias com cortes dos sistemas estadual (SARESP) e nacional de avaliação, permitindo um enfoque comparativo entre a realidade paulistana, a paulista e a brasileira. Neste mesmo ano os alunos do 1º ano do Ciclo II que apresentaram, em 2007, proficiências abaixo de 150 no 4º ano do Ciclo I participaram da avaliação. Nos anos subsequentes este grupo de alunos (abaixo de 150 no ano anterior) era avaliado novamente.

Já na edição de 2009, a Prova São Paulo passa a utilizar quatro níveis de proficiência para classificar os alunos: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado com cortes específicos para Língua Portuguesa e Matemática. Conforme sítio da SME-SP, esta nova maneira de agrupamento dos pontos da escala de proficiência tem como objetivo aproximar ainda mais a avaliação das intervenções pedagógicas, já que permite uma compreensão mais detalhada da aprendizagem dos alunos.

Em 2009, a SME-SP lança a Prova da Cidade, cuja adesão é voluntária, aplicada e corrigida pela unidade escolar. Em 2010, aproximadamente 86% das escolas tinham feito a adesão à prova da Cidade, em pelo menos um bimestre letivo. Ainda assim, esta Prova também é considerada uma avaliação externa, na medida em que é proposta e elaborada fora da unidade educacional e conta com instrumento padronizado para toda a rede. Segundo a Secretaria, esta avaliação seria “um instrumento pedagógico para que professores e gestores das escolas realizassem um diagnóstico do processo de aprendizagem do 1º semestre de cada ano letivo, fornecendo mais um subsídio para o replanejamento do 2º semestre”, além de “dar visibilidade aos cuidados e técnicas necessários e empregados no processo de

construção de uma prova padronizada e em larga escala, os quais são impedidos de divulgação em provas comprometidas com o sigilo como a Prova São Paulo⁵.

Utilizando metodologia e modelo de implementação similar ao da Provinha Brasil do MEC, o desenho da Prova da Cidade prevê a entrega de guia de aplicação dos testes para as escolas; guia de correção e os próprios cadernos de prova.

Um quadro comparativo divulgado pela Secretaria mostra as principais diferenças entre as duas avaliações:

|Quadro 4 - Diferenças entre a Prova da Cidade e Prova São Paulo

Prova da Cidade	Prova São Paulo
Teoria Clássica de Testes – TCT	Teoria Clássica de Testes - TCT Teoria de Resposta ao Item - TRI
Sem Blocos Incompletos Balanceados – BIB – todos os alunos de uma turma respondem um mesmo conjunto de itens (mesma prova)	Com Blocos Incompletos Balanceados – BIB – grupos de alunos de uma mesma turma respondem o mesmo conjunto de itens (provas diferentes)
Divulgada	Divulgação de alguns itens
Guia de aplicação	Sem Guia de aplicação
Guia de correção	Sem Guia de correção
Inspirada nos itens elaborados por professores da Rede	Contém itens calibrados e aplicados em edições anteriores e itens do SAEB
Elaborada pela Rede	Elaborada por uma empresa contratada
Instrumento pedagógico para a escola	Instrumento diagnóstico para políticas públicas
Não permite comparação com outras redes de ensino	Permite comparação com outras redes de ensino
Sem escala de proficiência	Segue a escala SAEB de proficiência
Itens não calibrados	Itens calibrados
Itens divulgados	Itens sigilosos
Aplicação sob responsabilidade da escola	Aplicação sob responsabilidade da empresa contratada
Participação de estagiários do SAAI na aplicação da prova para os alunos NEE	Contratação de letores e escribas sob responsabilidade da empresa
Provas em Braile e Ampliadas, elaboradas pelos CEFAI	Elaboração das Provas em Braile e Ampliadas sob responsabilidade da empresa
Correção de itens de respostas construídas pelos professores, conforme critérios propostos pelo Núcleo de Avaliação Educacional e por DOT	Inexistência de itens de respostas construídas em 2007, 2008 e 2009. Em 2010, a correção da produção de texto ficará sob responsabilidade da empresa contratada

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – São Paulo

⁵Sítio dada SME-SP.

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=47&MenuIDAberto=24>

CASTRO

1. Sistema de ensino

A. Organização

Em Castro, uma diretoria geral está subordinada formalmente ao Secretário de Educação e, em relação a estas duas instâncias, diversas superintendências de caráter administrativo e pedagógico⁶. No âmbito prático da organização e gestão da Secretaria, essa diretoria geral seria responsável pelos aspectos mais administrativos e financeiros da pasta, ao passo que caberia mais ao Secretário e, em especial, à “Superintendência de Educação” a gestão de caráter mais pedagógico das unidades escolares.

No trabalho cotidiano da Secretaria é atribuído um status diferenciado à “Superintendência de Tecnologia Educacional”. Especificamente, esse órgão conta com uma equipe de avaliação educacional própria composta de um coordenador⁷, duas auxiliares e um técnico em informática, cujo trabalho é exclusivamente voltado ao planejamento e execução do sistema de avaliação de Castro e à compilação e organização dos resultados obtidos.

As demais superintendências de caráter pedagógico como a “superintendência de formação continuada” e a “superintendência de convênios e projetos” são responsáveis pelo acompanhamento e monitoramento de convênios com o Ministério de Educação (MEC) em programas de formação como o “Pró-Letramento” ou outros programas maiores de formação contratados pela secretaria de educação.

O acompanhamento e supervisão do trabalho pedagógico é atribuição da superintendência de Educação. Esse trabalho, coordenado por sua superintendente, é realizado por uma equipe de oito pedagogas – profissionais de carreira da secretaria e que exercem essa função como designação especial. Essas profissionais são informalmente chamadas de “madrinhas”, tanto pelos profissionais das escolas como pelos próprios funcionários que trabalham na secretaria de educação, incluindo aí o próprio Secretário de educação. São justamente essas “madrinhas” o elo mais forte de contato e interlocução entre a Secretaria e as unidades escolares em relação ao trabalho pedagógico realizado nas escolas municipais.

⁶ O organograma da secretaria municipal de educação de Castro segue em anexo.

⁷ Sem dúvida o perfil desse coordenador foi e é determinante para a consolidação e o constante aperfeiçoamento do modelo de avaliação adotado. Formado em Educação Física, sua disponibilidade e facilidade na apropriação da atual metodologia de avaliação e nas ferramentas de informática que são utilizadas em seu emprego permitiram que todas as etapas do processo avaliativo pudessem ser feitas no âmbito da própria secretária, barateando seus custos e destoando de diversas experiências de avaliações externas presentes em outros sistemas de ensino que, não raro, contratam empresas especializadas na elaboração e correção de provas e confecção de relatórios destinados ao sistema e às unidades escolares.

A partir de 2010 coube às madrinhas também observar e monitorar o uso dos resultados do Índice de desenvolvimento educacional de Castro – IDEC - a partir do plano de metas das escolas a ser elaborado no início do ano letivo com base dos resultados obtidos nessa avaliação.

Jornada de Trabalho, carreira docente e gestão escolar

Os professores dispõem de uma jornada de trabalho de 20 horas, das quais 16 horas são realizadas em sala de aula com os alunos e o restante utilizados como “horas-atividade”, destinadas ao planejamento de atividades de ensino, reuniões com as coordenadoras pedagógicas das escolas e, eventualmente, em reuniões ou encontros com outros professores na medida em que esses momentos coincidam com o horário de outros colegas que também estejam realizando essas horas-atividade. Nesses momentos, os alunos realizam aulas de educação física, atividades nasala de leitura ou, a depender da escola, aulas de reforço - oferecidas normalmente no contra-turno. Eventualmente, o professor pode dobrar sua jornada de trabalho, perfazendo uma carga máxima de 40 horas no sistema.

Quanto ao plano de carreira – promulgado em 2010 -, a progressão se dá por tempo de serviço – contado a partir de quinquênios, com acréscimo de 5% ao salário – e também por “merecimento” segundo uma avaliação que observa assiduidade, produtividade e a realização de cursos de aperfeiçoamento com acréscimo de até 4% no salário a cada dois anos. Nesse processo de avaliação não são levados em conta qualquer resultado de avaliação externa, própria ou oriunda de sistemas nacionais como prova Brasil ou IDEB.

Para ser diretor de escola na rede municipal de Castro é necessário possuir o diploma de pedagogia ou licenciatura - com alguma especialização na área educacional - como condição prévia para a participação do processo eletivo nas escolas. Além disso, os candidatos passam por uma etapa de seleção, que também constitui um momento de formação dos futuros diretores, com duração de aproximadamente 50 horas. Ao final do curso os candidatos apresentam um plano de trabalho que é avaliado pela secretaria e o conselho municipal de educação. Uma vez passada a eleição e o processo seletivo, o diretor poderá formar a sua equipe escolhendo seus coordenadores pedagógicos, número que pode variar conforme o tamanho da escola, podendo chegar ao limite de até quatro coordenadores. Porém, só podem participar dessa equipe pedagógica os profissionais formados em pedagogia.

B. Proposta Curricular

Em termos de proposta curricular própria da rede municipal de Castro, houve nos últimos anos uma retomada desse tema e daquilo que se compreende por currículo, discussão da qual professores e escolas puderam participar em alguma medida. Essa discussão parece ter sido circunscrita ao formato da proposta curricular da rede estadual de ensino e, principalmente, das matrizes de referência utilizadas no próprio IDEC. Pelo que se pode observar nas falas de gestores e, também, de agentes escolares, aquilo que se compreende por “proposta curricular” e correlatos parece estar atrelado à própria matriz curricular adotada pelo IDEC ou a ela é relacionada de forma direta. Isto, porém, não impede ou diminui o peso e o trabalho efetivamente realizado nas outras disciplinas curriculares para além de Língua Portuguesa e Matemática – cujas habilidades são avaliadas pelo IDEC.

2. Política de Avaliação Externa

O sistema de avaliação de Castro foi idealizado a partir de 2007 e implantado em 2008. Surgiu como um índice, denominado IDEC - índice de desenvolvimento educacional de Castro - na esteira de discussão e visibilidade que vinha angariando a primeira divulgação do IDEB. Nesse sentido, os primeiros resultados do IDEC, divulgados em seu primeiro ano de existência, atrelavam notas de provas aplicadas aos alunos pela secretaria de educação ao fluxo escolar obtido pelas unidades escolares no ano anterior. Nos anos seguintes, apenas as notas das avaliações eram efetivamente utilizadas e divulgadas, ainda que o nome IDEC se mantenha até hoje.

Diferente dos sistemas de avaliação do Espírito Santo e do município de São Paulo, em Castro o desenvolvimento, aplicação, correção e análise dos resultados está a cargo da própria Secretaria de Educação e não de uma empresa contratada para este fim. De acordo com os técnicos e supervisores escolares lotados na Secretaria Municipal de Educação de Castro, as primeiras duas ondas de avaliação do IDEC em 2008 ocorreram de forma “quase artesanal”, passando paulatinamente por seu aprimoramento técnico e metodológico. As mudanças na elaboração e aplicação da prova, bem como a sistematização dos dados obtidos ocorreram a partir das dificuldades encontradas pela equipe responsável pela avaliação desde essa primeira aplicação. Podemos colher um exemplo desse percurso no peso, aparentemente maior, que era dado aos itens mais difíceis presentes nas primeiras provas, em um

desenho metodológico que mais se aproximaria da “teoria clássica”, ou “método tradicional de avaliação” segundo a perspectiva externada pelo superintendente de tecnologia e educação de Castro. Nesse modelo, bastaria ao aluno acertar alguns dos itens mais difíceis – intencionalmente ou não - para obter um resultado que o incluiria nos níveis mais avançados de proficiência.

Segundo pode se verificar na fala das pedagogas responsáveis pela supervisão das escolas, ainda em 2008 foi avaliado que “o formato das questões estava muito distante do dia a dia da escola”. No âmbito desse primeiro modelo de avaliação eram recorrentes queixas de escolas e professores que identificavam uma nota alta no IDEC por parte de alunos que não obtinham esse rendimento no cotidiano escolar e também seu inverso. Desse modo, já em 2009 foram promovidos alguns encontros com professores e equipes pedagógicas para “um trabalho de interpretação e discussão dos descritores e oficinas de produção de texto o que parece ter reforçado a necessidade de uma mudança radical no desenho metodológico da avaliação”.

Além das sensíveis modificações quanto à metodologia empregada na avaliação – como a adoção da Teoria da Resposta ao Item -, outras mudanças significativas foram promovidas no contorno e desdobramentos da política do IDEC. Isto ocorreu na mudança de rumos depois da primeira divulgação e uso dos dados, ainda em 2008 que permitiu – através da imprensa local – a elaboração de um *ranking* de escolas e a repercussão pouco favorável que isto parece ter causado em toda a rede de ensino.

SOROCABA

1. Sistema de ensino

A. Organização

O sistema municipal de ensino de Sorocaba compreende 88 estabelecimentos de Educação Infantil, 28 de Ensino fundamental (onde apenas cinco unidades oferecem o ensino fundamental – anos finais) além de quatro escolas de Ensino Médio que fazem parte da gestão municipal há muitos anos. A Secretaria de Educação é composta por órgãos como o Conselho Municipal e duas grandes áreas: Área da Gestão Pedagógica e Área da Gestão Educacional.

B. Jornada de Trabalho, carreira docente e gestão escolar

A jornada básica dos profissionais docentes é de 32 horas-aula das quais 25 horas-aula são cumpridas em sala de aula e as outras sete destinadas a reuniões pedagógicas e atividades de planejamento.

Chamou atenção um documento específico para os orientadores pedagógicos da rede intitulado *Subsídios e sugestões para o orientador pedagógico das escolas de ensino fundamental*, que define as funções desses orientadores. Além de explicitar que cabe aos orientadores atividades como: “o acompanhamento do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, bem como a possibilidade de reflexão e redimensionamento do trabalho pedagógico, efetivando a aprendizagem e sucesso de todos os alunos”, o documento apresenta uma lista de outras tarefas que os mesmos devem observar. Dentre elas, destacam-se o trabalho com questões das avaliações diagnósticas, incluindo apresentar análises aos professores feitas a partir dos resultados dessas avaliações.

C. O Plano de Gestão

A partir do ano de 2005, a gestão municipal definiu como eixo central e articulador de sua atuação política o conceito de “Cidade Saudável - Cidade Educadora”. Este conceito se traduz nas propostas de investir na educação de cada pessoa para que desenvolva seu potencial humano; promover as condições de igualdade e construir uma verdadeira sociedade do conhecimento sem qualquer tipo de exclusão. O conceito de cidade educadora visa à integração da oferta de atividades locais e culturais para potencializar sua capacidade educativa formal e informal. Seu lema é o de “Aprender na cidade e com a cidade”.

A adoção dessa perspectiva de gestão embasou a formulação das diretrizes municipais: compromisso político e público em relação às famílias, instituições escolares, associações culturais, empresas e outras organizações no sentido de aproximar e articular o governo municipal e a sociedade civil. Além disso, no âmbito da gestão municipal ela se traduziu no estabelecimento de maior intersetorialidade, a partir da organização e articulação das diferentes áreas da gestão em três grandes eixos: “social”, “infraestrutura” e “administrativo”.

Em 2007, a Secretaria de Educação implementou o Sistema de Gestão Integrado (SGI) da Fundação Pitágoras, estabelecendo um conjunto de metas operacionais e de aprendizagem a serem cumpridas pela Secretaria e suas escolas. A “missão” da Secretaria de Educação, a partir dessa implementação é a de: “Assessorar, coordenar e avaliar administrativa e pedagogicamente as Unidades Escolares, definindo diretrizes e estratégias que favorecem o desenvolvimento dos alunos para se tornarem cidadãos plenos”.

Outro documento citado em algumas entrevistas como referência para compreensão da avaliação interna e externa na escola é o Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP), ou Marco Referencial da cidade. O marco diz respeito aos referenciais filosóficos adotados no município, “ideias centrais que nortearão o trabalho pedagógico das Unidades Escolares”. Elaborado com a ajuda do Instituto Paulo Freire, o documento enfatiza a importância da avaliação institucional e processual, descrevendo as avaliações externas que o município participa.

D. Proposta Curricular

Sorocaba conta com uma proposta curricular desde 2008, quando um currículo, elaborado pela equipe técnica da SEDU com conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, é enviado às unidades escolares para ser avaliado e implementado ao longo do ano.

Esta proposta curricular foi fruto dos resultados em 2007 de uma avaliação própria, intitulada *Já Sei?!.* Essa avaliação foi organizada a partir dos assuntos discutidos durante as formações dos professores e em consonância com as matrizes de referência do SARESP – Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

A avaliação foi aplicada em todas as escolas de Ensino Fundamental da rede para aferir o nível de aprendizagem dos alunos em Leitura, Matemática e produção textual. Após a observação e análise dos resultados, assim como os resultados das escolas no SARESP e Prova Brasil, o grupo de professores formadores pôde perceber que, apesar de inúmeras formações, os alunos ainda encontravam grande dificuldade para a produção de textos em Língua Portuguesa e para a resolução de situações problemas em Matemática. Diante desse quadro, iniciou-se o processo de elaboração de um Currículo Mínimo para toda a rede, que culminou em sua implementação no ano de 2008. Em 2010, a matriz curricular é integrada a uma matriz de avaliação.

2. Política de Avaliação Externa

Diferente dos sistemas educacionais de Castro, São Paulo e Espírito Santo, Sorocaba não tem um sistema próprio de avaliação, ainda que por dois anos consecutivos (2007 e 2008), a Secretaria Municipal de Educação tenha elaborado e aplicado, de forma bastante artesanal, uma avaliação, intitulada *Já Sei?!.* em todas as escolas. Essa avaliação foi organizada em consonância com as matrizes de referência do SARESP – Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, e levou em conta as discussões ocorridas durante as formações de professores municipais.

A equipe técnica da SEDU analisou e tabulou os dados da *Já Sei?!.* e, a seguir, elaborou planos de ações para definir políticas de intervenções junto aos professores, em conjunto com os Orientadores Pedagógicos, visando promover a melhoria da qualidade do ensino

No entanto, em 2009 decidiu abandonar a *Prova Já Sei?!.* para focar seus esforços na participação das avaliações externas estadual e nacional e na interpretação e usos desses resultados por parte de suas escolas.

O município tem participado de todas as edições da Prova Brasil (2005 a 2011), além de várias edições do SARESP. Entre essas avaliações, ganha destaque o SARESP, que tem periodicidade anual, diferentemente da Prova Brasil que acontece a cada dois anos. Esta avaliação é aplicada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) desde 1996. Na edição de 2007, o SARESP passou a utilizar a metodologia dos exames nacionais (SAEB), o que permitiu a comparação de resultados entre essas avaliações. As provas são aplicadas aos alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Humanas (História e Geografia). Além da prova, os alunos preenchem um questionário com informações sobre suas características pessoais, socioeconômicas e culturais e situação escolar. Professores, coordenadores e diretores também são solicitados a fornecer dados relacionados ao processo de aprendizagem do aluno, à gestão da escola e à implantação de propostas pedagógicas. Os resultados vêm em forma de relatórios detalhados para cada escola, com diagnósticos por alunos e por turmas. Esses documentos são de caráter confidencial, mas há relatórios gerais de cada unidade disponíveis na internet.

ANEXO 3

Descrição dos Sistemas de Educação Pesquisados

1. Perfil geral dos Sistemas de Educação pesquisados

A seguir, são apresentadas algumas informações do perfil das redes de ensino participantes da pesquisa, tais como: abrangência, dados orçamentários e alguns de seus indicadores educacionais. A apresentação dessas informações atende a dois objetivos: fornecer alguns dados gerais de contexto das redes de ensino e destacar o fato de possuírem características bastante distintas.

Tamanho dos sistemas educacionais pesquisadas

Pelos dados da Tabela 1 pode-se verificar que as redes de ensino que participaram desta pesquisa são bastante distintas em relação ao número de alunos matriculados e percentual de alunos atendidos, quando considerado o total geral de matrículas.

Nota-se que a rede municipal de Castro é a menor em termos de número de matrículas, totalizando menos de mil e quatrocentos alunos na Educação Infantil e menos de seis mil e quatrocentos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Aproximadamente 93% do total de alunos do município estão matriculados nesta rede de ensino, absorvendo a quase totalidade de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental no município.

A rede estadual de educação do Espírito Santo é a segunda maior dentre os sistemas pesquisados, sendo responsável por cerca de 16% do total de discentes nos anos iniciais e 37% dos que encontram-se nos anos finais do Ensino Fundamental. Em termos numéricos, essa rede estadual era responsável em 2011 por cerca de cento e vinte mil estudantes no ensino fundamental.

A maior rede participante da pesquisa foi o sistema municipal de educação de São Paulo, totalizando, em 2011, cerca de 237 mil crianças matriculadas na Educação Infantil e 450 mil no Ensino Fundamental. Em relação à Educação Infantil, nota-se que aproximadamente 50% das matrículas no município estavam vinculadas à rede municipal, principalmente na pré-escola, cujo percentual foi de 72%. Já no Ensino Fundamental, observa-se que o percentual de alunos neste nível de ensino na rede

municipal em relação ao total geral do município é menos expressivo. A rede municipal é responsável por cerca de 28% do total de estudantes matriculados nos anos iniciais e de 37% nos anos finais.

A rede municipal de educação de Sorocaba se apresenta como a terceira em relação ao número de matrículas. Contava em 2011 com quase 19 mil crianças na Educação Infantil e cerca de 26 mil estudantes no Ensino Fundamental, predominantemente nos anos iniciais, com pouco mais de 23 mil matrículas. Ainda em relação aos anos iniciais, verifica-se que ela era responsável por 57,4% do total de matrículas na cidade, em 2011.

Tabela 1. Número e percentual de alunos matriculados nas redes de ensino pesquisadas, segundo os níveis - Ensino Educação Infantil e Ensino Fundamental – Censo Escolar 2011.

Rede	Dependência	Matrícula Inicial			
		Educação Infantil		Ensino Fundamental	
		Creche	Pré-Escola	Anos iniciais	Anos finais
Castro	Municipal	479	869	6.267	0
	% Municipal	65,7	69,9	92,9	0,0
	Total	729	1.243	6.745	5.788
Espírito Santo	Estadual	0	0	44.506	78.799
	% Estadual	0,0	0,0	15,7	32,6
	Total	58.814	90.522	283.913	242.034
São Paulo	Municipal	55.218	181.647	210.391	242.275
	% Municipal	22,5	72,0	27,6	30,9
	Total	245.182	252.206	761.048	784.846
Sorocaba	Municipal	6.539	12.133	23.390	2.375
	% Municipal	64,7	82,6	57,4	5,6
	Total	10.103	14.691	40.721	42.555

Fonte: INEP 2011.

1.1. Dados orçamentários

As seguintes informações foram obtidas por meio do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação¹ (SIOPE). Pode-se verificar, a partir da Tabela 2 que os gastos por aluno na educação básica também foram bastante

¹ Segundo texto explicativo dos objetivos do SIOPE, apresentado na página eletrônica do FNDE “o **Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação - SIOPE** - é um sistema eletrônico, operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, instituído para coleta, processamento, disseminação e acesso público às informações referentes aos orçamentos de educação da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, sem prejuízo das atribuições próprias dos Poderes Legislativos e dos Tribunais de Contas”. http://www.fnde.gov.br/siope/o_que_e.jsp.

distintos entre as redes pesquisadas. De qualquer forma, ressalta-se que em todos os sistemas houve um acréscimo constante no valor gasto por aluno entre os anos de 2008 a 2010.

Nota-se que enquanto o gasto por aluno na educação básica não passa de 2.800 reais na rede municipal de Castro, na rede municipal de São Paulo este valor chega muito próximo a 8 mil reais. Por outro lado, embora os tamanhos da rede municipal de Castro e da rede Estadual do Espírito Santo sejam muito diferentes, seus gastos por aluno foram bastante próximos.

Tabela 2. Gasto educacional por aluno da educação básica, segundo os sistemas de educação pesquisados nos anos de 2008, 2009 e 2010.

Sistema de Educação	2008	2009	2010
Castro	R\$ 2.446,22	R\$ 2.404,75	R\$ 2.709,70
Espírito Santo	R\$ 3.118,54	R\$ 3.687,37	R\$ 4.934,60
São Paulo	R\$ 4.576,90	R\$ 5.919,75	R\$ 7.951,61
Sorocaba	R\$ 3.789,92	R\$ 3.804,73	R\$ 4.901,09

Fonte: SIOPE.

Quanto aos dados sobre as despesas com professores por aluno da educação básica, verificam-se também diferenças importantes, embora não tão expressivas como em relação aos gastos por aluno.

É possível verificar na Tabela 3 dados sobre a despesa com professor por aluno da educação básica. A rede municipal de São Paulo foi a que apresentou maior despesa com professor por aluno, alcançando em 2010 o valor aproximado de 3 mil reais. A rede municipal de Sorocaba apresenta a segunda maior despesa nos três anos observados.

Cabe ainda ressaltar que o sistema municipal de Castro e o sistema estadual do Espírito Santo tem despesas inferiores aos dois outros sistemas pesquisados, ainda que em Castro possam ser observados valores maiores que o da rede estadual do Espírito Santo.

Tabela 3. Despesa com professores por aluno da educação básica, segundo os sistemas de educação pesquisados nos anos de 2008, 2009 e 2010.

Sistema de Educação	2008	2009	2010
Castro	R\$ 1.758,33	R\$ 1.887,56	R\$ 2.066,01
Espírito Santo	R\$ 1.307,74	R\$ 1.402,74	R\$ 1.612,97
São Paulo	R\$ 2.108,00	R\$ 2.249,54	R\$ 3.039,03
Sorocaba	R\$ 2.173,69	R\$ 2.328,90	R\$ 2.442,58

Fonte: SIOPE.

1.2. Indicadores Educacionais

Os dados a seguir foram organizados por meio das informações disponibilizadas pelo INEP². Tais informações foram sistematizadas com o intuito de apresentar algumas características dos sistemas de ensino estudados como taxa de distorção idade/série e taxa de aprovação no ano de 2010. Também são apresentados os dados dos IDEBs de 2005, 2007 e 2009 alcançados pelos sistemas educacionais estudados.

Em relação à distorção idade/série, verifica-se no sistema estadual de educação do Espírito Santo as maiores taxas, nos diferentes níveis do ensino fundamental. Por outro lado, diferentemente dos sistemas municipais de Sorocaba e Castro, que apresentaram as menores taxas de distorção idade/série. Já a rede municipal de São Paulo apresenta um aumento significativo nessa taxa nos anos finais, de 14 pontos [Tabela 4].

Tabela 4. Taxa de distorção idade/série nos sistemas pesquisados – 2010.

Sistema de Educação	1ª a 4ª Série	5ª a 8ª Série	Total Fundamental
	1º ao 5º Ano	6º ao 9º Ano	
Castro	7,6	-	7,6
Espírito Santo	16,8	28,8	24,2
São Paulo	5,1	14,0	9,7
Sorocaba	2,9	7,8	3,3

Fonte: INEP.

² <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>.

Pela Tabela 5 verifica-se que a taxa de aprovação nos anos iniciais nos quatro sistemas estudados variaram relativamente pouco, destacando-se que o sistema municipal de educação de Sorocaba registrou a taxa mais elevada, de 98,1.

Tabela 5. Taxa de aprovação nos sistemas de educação pesquisados – 2010.

Sistema de Educação	Aprovação 1ª a 4ª Série/1º a 5º Ano	Aprovação 5ª a 8ª Série/ 6º ao 9º Ano	Total Aprovação Fundamental
Castro	94,8	--	94,8
Espírito Santo	93,1	81,8	86,1
São Paulo	94,4	93,1	93,8
Sorocaba	98,1	95,4	97,9

Fonte: INEP.

Em relação aos IDEBs de 2005, 2007 e 2009, verifica-se que os índices obtidos pelos sistemas municipais de Sorocaba e Castro foram os mais elevados em todas as edições, alcançando em 2009 valores de 5,9 e 5,6, respectivamente, ultrapassando já neste ano as metas previstas para 2011. No entanto, ao observar os crescimentos das notas obtidas entre os anos de 2005 a 2009, destaca-se que o sistema estadual do Espírito Santo foi que registrou o maior crescimento, de 1,3 pontos.

Tabela 6. IDEBs e projeções nos anos iniciais do ensino fundamental, segundo os sistemas de educação pesquisados

Sistema de Educação	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	Projeções		
				2007	2009	2011
Castro	4,5	4,9	5,6	4,5	4,9	5,3
Espírito Santo	3,7	4,1	5,0	3,8	4,1	4,5
São Paulo	4,1	4,3	4,7	4,1	4,5	4,9
Sorocaba	4,9	4,8	5,9	5,0	5,3	5,7

Fonte: INEP.