

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

CARLOS AUGUSTO NOGUEIRA MARTINS

**USOS E APROPRIAÇÕES DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS
PELA EQUIPE GESTORA DA ESCOLA**

Belo Horizonte

2023

CARLOS AUGUSTO NOGUEIRA MARTINS

**USOS E APROPRIAÇÕES DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS
PELA EQUIPE GESTORA DA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Educação e Docência – PROMESTRE – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Didática e Docência.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Maria Alves Saraiva

Belo Horizonte

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

M386u T	<p>Martins, Carlos Augusto Nogueira, 1984- Usos e apropriações dos resultados das avaliações externas pela equipe gestora da escola [manuscrito] / Carlos Augusto Nogueira Martins. -- Belo Horizonte, 2023. 130 f. : enc, il.</p> <p>Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Ana Maria Alves Saraiva. Bibliografia: f. 112-123. Apêndices: f. 124-130.</p> <p>1. Educação -- Teses. 2. Avaliação educacional -- Teses. 3. Estatística educacional -- Teses. 4. Administração escolar -- Teses. 5. Administradores escolares -- Teses. 6. Planejamento educacional -- Teses. 7. Escolas -- Organização e administração -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 8. Educação -- Políticas públicas -- Teses. 9. Educação e Estado -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 10. Sistemas de escolas municipais -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 11. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.</p> <p>I. Título. II. Saraiva, Ana Maria Alves, 1966-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> <p style="text-align: right;">CDD- 379.154</p>
------------	---

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

FOLHA DE APROVAÇÃO

OS USOS E AS APROPRIAÇÕES DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS PELA EQUIPE GESTORA DA ESCOLA

CARLOS AUGUSTO NOGUEIRA MARTINS

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada, em 17 de agosto de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Profa. Ana Maria Alves Saraiva - (Universidade da Federal de Minas Gerais)

Profa. Cláudia Starling Bosco (Universidade Federal Minas Gerais)

Prof. Alexandre William Barbosa Duarte (Universidade Federal de Minas Gerais)

Belo Horizonte, 17 de agosto de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre William Barbosa Duarte, Membro**, em 25/08/2023, às 10:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Maria Alves Saraiva, Professora do Magistério Superior**, em 25/08/2023, às 11:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Starling Bosco, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 28/09/2023, às 12:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2485543** e o código CRC **14B3E6AC**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao povo brasileiro, que novamente me proporciona a oportunidade de estudar em uma instituição de ensino gratuita e de excelência.

Agradeço à minha orientadora, Ana Maria Alves Saraiva, que desenvolveu potencialidades que andavam adormecidas em minha consciência.

Agradeço à minha família, aos meus amigos e às minhas amigas, que estão sempre presentes.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender os usos e as apropriações dos resultados das avaliações externas pela equipe gestora das escolas. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1990, é responsável por integrar diversos programas de avaliações externas. Essa integração se deu no âmbito das reformas educacionais da década de 1990, que foram consolidadas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. Atualmente, o Saeb aplica a Prova Brasil a todos os estudantes matriculados nas escolas públicas brasileiras, nos 5º e 9º do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados dessas provas, combinados com dados do censo escolar principalmente sobre a evasão, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Contudo, para que as avaliações externas consigam contribuir com a melhoria da educação brasileira, muitas discussões ainda são necessárias. Com o propósito de compreender essa dinâmica, a pesquisa buscou analisar como os gestores se apropriam dos resultados e dos dados gerados pelas avaliações externas. A pesquisa foi realizada a partir de entrevistas com quatro gestores escolares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. As entrevistas foram semiestruturadas e as Análises do conteúdo foram realizadas por categorias, para refinar as informações e os dados coletados. Além disso, foram feitas análises de dados e de indicadores educacionais disponíveis em banco de dados públicos do INEP, MEC e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sobre os programas de avaliação externa dos quais a escola participa. Como resultados, percebe-se que o uso dos resultados das avaliações externas pelos membros da equipe gestora é incipiente. Pode-se apontar que as políticas de responsabilização docente, a falta de formação e/ou interesse dos professores quanto às avaliações externas e os obstáculos na comunicação entre a Secretaria de Educação e os gestores podem contribuir para limitar o uso dos resultados das avaliações externas no cotidiano escolar. O recurso educacional desenvolvido corresponde a um tutorial, que objetiva auxiliar os gestores escolares a compreenderem e a utilizarem os resultados da Prova Brasil em seus respectivos planos de gestão.

Palavras-chave: avaliações externas; gestão escolar; avaliação escolar; uso de resultados; gestão escolar e avaliações externas; gestão escolar e políticas educacionais

ABSTRACT

This research aims to understand the uses and appropriations of the results of external evaluations by the school management team. The Basic Education Assessment System (Saeb), created in 1990, is responsible for integrating various external assessment programs. This integration took place within the scope of the educational reforms of the 1990s, which were consolidated with the Law of Guidelines and Bases of National Education, in 1996. Currently, Saeb applies the Prova Brasil to all students enrolled in Brazilian public schools in the 5th and 9th of elementary school and in the 3rd grade of high school, in the contents of Portuguese Language and Mathematics. The results of these tests, combined with data from the school census, mainly on dropout, make up the Basic Education Development Index (Ideb). However, for external evaluations to be able to contribute to the improvement of Brazilian education, many discussions are still necessary. With the purpose of understanding this dynamic, the research sought to analyze how managers appropriate the results and data generated by external evaluations. The research was carried out based on a case study and interviews were conducted with four school managers from the Belo Horizonte Municipal Education Network. The interviews were semi-structured and the content analyzes were performed by categories to refine the information and data collected. In addition, analyzes were carried out on data and educational indicators available in public databases from INEP, MEC and State and Municipal Departments of Education on the external evaluation programs in which the school participates. As a result, it is clear that the use of the results of external evaluations by members of the management team is incipient. It can be pointed out that teacher accountability policies, the lack of training and/or interest of teachers in external evaluations and the obstacles in communication between the Department of Education and managers can contribute to limiting the use of the results of external evaluations in the school everyday. The educational product developed corresponds to a tutorial that aims to help school administrators to understand and use the results of the Prova Brasil in their respective management plans. This tutorial will be available from the Entre Docentes platform, which shares and disseminates teaching practices.

Keywords: external evaluations; school management; school evaluation; use of results; school management and external evaluations; school management and educational policies

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 - Mapeamento de artigos científicos no período de 2016-2022	40
Quadro 2 - Mapeamento das dissertações e teses no período de 2016-2022	43
Quadro 3 - Principais avaliações externas brasileiras	79
Quadro 4 - Caracterização dos interlocutores.....	89
Quadro 5 - Perfil socioprofissional dos interlocutores	95

TABELAS

Tabela 1 - Caracterização geral da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte	86
Tabela 2 - Número de escolas da RME-BH (Rede própria) por Regional Administrativa.....	87
Tabela 3 - Número de estudantes da RME-BH por modalidade de ensino e Rede de atendimento	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIB	Ação Integralista Brasileira
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD	Biblioteca digital brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CGE	Complexidade da Gestão Escolar
Ceale/UFMG	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais
COEP-UFMG	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais
EAD	Ensino à Distância
EF	Ensino Fundamental
EFD	Esforço Docente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENC	Exame Nacional de Cursos
FCC	Fundação Carlos Chagas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inse	Indicador do Nível Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes Brasileira
MEC	Ministério da Educação
NSE	Nível socioeconômico
NGP	Nova Gestão Pública
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
RME/BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Saep	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
Sibe	Sistema de Informações Bibliográficas em Educação
Sind-Rede/BH	Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. A AVALIAÇÃO: DA SALA DE AULA AOS INDICADORES DE DESEMPENHO	19
1.1 A Didática e a Avaliação	19
1.2 A Avaliação e a sala de aula.....	24
1.3 As diferentes formas de avaliar	31
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	40
2.1 A avaliação em larga escala como política pública.....	50
2.2 Avaliação externa: um conceito em movimento	50
2.3 A não neutralidade da educação	53
2.4 A educação brasileira no contexto das instabilidades políticas entre as décadas de 1930 e 1980.....	57
2.5 Um olhar externo: O surgimento do “Estado-Avaliador”	63
2.6 O “Estado-Avaliador à brasileira”	68
2.7 O desenvolvimento dos programas de avaliação em larga escala no Brasil nos anos 2000....	73
2.8 Principais avaliações externas brasileiras.....	78
3. METODOLOGIA, A PESQUISA DE CAMPO, OS INTERLOCUTORES E A ANÁLISE DOS DADOS.....	80
3.1 A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH)	83
3.2 Os interlocutores.....	88
3.3. Análise dos dados	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS	111
ANEXOS	123
ANEXO I: CARTA DE ANUÊNCIA	124
ANEXO II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	125
ANEXO III: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	127
ANEXO IV: CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE/RME-BH	129

INTRODUÇÃO

A avaliação externa no contexto da educação escolar é um campo de muitas análises, discussões e debates, que mobilizam diferentes sujeitos, sejam pesquisadores ou integrantes da comunidade escolar. Para além desses espaços acadêmicos e escolares, a cada edição das avaliações externas, seja no âmbito nacional ou internacional, os indicadores do desempenho dos estudantes assumem centralidade, ainda que temporária, na mídia e nos debates travados nos órgãos diretivos da educação. Desse debate, se desdobram proposições que têm com o foco a melhoria da educação a partir da elevação desses indicadores, sendo a escola, sua gestão e seu corpo docente, quase sempre, apontados como os responsáveis por promover essa melhoria.

Nesse debate, “especialistas” em educação trazem soluções das mais diversas, sem, no entanto, um aprofundamento necessário da relação que pode ser estabelecida entre as avaliações externas e o trabalho diário nas escolas públicas de educação básica, o que tem provocado um movimento de resistência ao uso desses resultados por docentes. Como bem aponta Gatti (2008), as questões ligadas à avaliação educacional entraram tardiamente nas discussões educacionais, o que gerou a desvalorização da área no espaço acadêmico e a falta de recursos humanos especializados para aprofundamento das pesquisas durante muito tempo.

Aliada a essa situação, a forma de divulgação dos resultados das avaliações externas, geralmente na forma de *rankings*, coloca a educação pública como espaço sujeito a fortes críticas ideológicas, propenso a gerar resultados que tendem a responsabilizar os gestores escolares e, por fim, capaz de produzir repercussões negativas em relação ao trabalho dos professores. Além disso, a forma de composição estatística dos indicadores dificulta a sua inserção como tema de reuniões pedagógicas e de planejamento, quando, no máximo, esses indicadores são citados e a colocação da escola é discutida. Portanto, não é difícil imaginar os motivos que tornam a avaliação externa um tema ainda distante da prática pedagógica nas diferentes etapas e níveis da educação básica pública.

Entretanto, a despeito dos questionamentos e contrapontos envolvidos, a avaliação externa tem se fortalecido como uma parte importante da gestão dos sistemas educacionais e ocupa um papel central nas políticas públicas educacionais no Brasil há ao menos três décadas. Essa centralidade é resultado de um percurso iniciado nas últimas décadas do século passado. Ao

voltarmos a atenção para o cenário educacional brasileiro do final da década de 1980, percebe-se as mudanças estruturais pelos quais passavam as redes de ensino, que tratavam de universalizar o acesso à educação, sobretudo na etapa do Ensino Fundamental (EF). No período, os altos índices de evasão e reprovação dos estudantes levaram o Ministério da Educação (MEC) a criar um grupo de trabalho, que foi encorpado com as experiências trazidas por secretarias estaduais e municipais de educação espalhadas pelo Brasil que já desenvolviam projetos relacionados à avaliação dos estudantes e das redes de ensino, como é o caso da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Uma das ações propostas por esse grupo de trabalho considerou a possibilidade de criação de um sistema nacional de avaliação da educação básica. Novamente, o cenário político não favorecia o desenvolvimento de programas plurianuais, pois o período entre o fim do Governo militar e a transição para a democracia era marcado por idas e vindas do planejamento governamental.

Para compreender todo esse cenário, é importante também analisar de forma crítica as mudanças de cunho neoliberal que pressionaram o cenário educacional brasileiro no período. O que ocorria fora do Brasil explica, em grande parte, as pressões governamentais sobre as redes de ensino. Os organismos financeiros e econômicos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ampliavam a sua influência ao redor do mundo. Essas instituições possuem uma visão predominantemente liberal da educação, relacionada diretamente com a ascensão social e com o mundo do trabalho. Obviamente, essa é uma perspectiva plenamente compreensível para instituições que concorrem para a consolidação da visão corporativa, do fortalecimento do ambiente de negócios e do capitalismo em todas as dimensões.

Soma-se a essa complexidade o fato de que a inserção das políticas de avaliação externa na década de 1990 se dá em um país como o Brasil, que é um país com elevada diversidade cultural, regional, geográfica, social e econômica. Nesse contexto desafiador, educar as crianças e os jovens em um ecossistema tão diversificado depende de um projeto político sublime e sensível a todos os desafios que surgem a cada instante. Além disso, as questões ideológicas e teóricas atuam, por vezes, como agentes dificultadores do processo educacional (Brooke; Alves; Oliveira, 2015).

Para exemplificar essa situação, pode-se analisar a educação em países centrais do sistema capitalista na década de 1980. Por lá, muitos sistemas educacionais, como é o caso dos Estados

Unidos e da Inglaterra, tomaram um viés conservador, no sentido que o pensamento hegemônico era “libertar” o sistema educacional do corporativismo docente, dos “freios sindicais” e das “amarras” do estado de bem-estar social. Era tempo do avanço neoliberal. Os governos liberais ecoavam a necessidade de reformas para controle do gasto público e fiscalização dos seus agentes. Nessa esteira, os sistemas educacionais, em diversas regiões do mundo, foram fortemente influenciados pelas políticas reformistas em sua premissa, mas conservadoras em sua essência, uma vez que tinham o objetivo de conservar, no âmbito educacional, a visão de mundo hegemônica à época (Brooke; Alves; Oliveira, 2015).

Essa forma de gestão educacional não demorou a chegar ao Brasil e houve uma corrida para a implementação das ferramentas de controle de gastos e avaliação das redes de ensino até então inexistentes ou pouco observadas no território nacional. No entanto, por diversos fatores, inclusive político-econômicos, não se conectou adequadamente as ferramentas de gestão aos mecanismos de investimento e melhoria da qualidade da educação durante grande parte dos anos de 1990, o que refletiu em uma precarização das condições discentes e uma fragilidade pedagógica do ensino básico, principalmente do EF (Brooke; Alves; Oliveira, 2015).

Assim, a despeito das dificuldades enfrentadas por um sistema educacional ainda em expansão, no âmbito das mudanças adotadas nas denominadas reformas do estado da década de 1990, é lançado pelo Governo Federal, em 1991, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), inaugurando um instrumento até então desconhecido pela maior das comunidades escolares: as avaliações externas. Com o Saeb lançado, o próximo passo era ser efetivamente implementado. A implementação do Saeb não foi algo imediato, pois era preciso acomodar a diversidade educacional do país nos eixos norteadores das ações propostas pelo Saeb. A própria discussão sobre o currículo nacional ganhou novas camadas de análise, uma vez que o currículo nacional mais atualizado era do ano de 1971.

Precisamente, o que havia era o que estava genericamente disposto na Lei Federal n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que durou até o lançamento da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Portanto, o Saeb nasceu – na perspectiva curricular – prematuro, antes que o Brasil tivesse um currículo nacional sobre aquilo que seria avaliado. A questão começou a ser levada em conta quando o MEC lança, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Note que o próprio nome, não Currículo, mas sim Parâmetros Curriculares (MEC/SEF, 1997), já indica uma disposição do MEC em reconhecer a diversidade brasileira, considerando todo o regionalismo que marca o país. As preposições curriculares estabeleciam critérios para a construção dos currículos em cada rede de ensino e não, propriamente, determinavam qual currículo deveria ser adotado.

Com os PCN e o Saeb alinhados, as avaliações externas ganharam fôlego e começaram a ocupar cada vez mais espaço no cotidiano dos docentes e dos estudantes. Ao mesmo tempo, os gestores escolares começaram a receber maiores pressões da sociedade e dos governos em relação às notas que os estudantes tiravam em tais avaliações. Iniciou-se, nesse mesmo período, a divulgação de *rankings* nacionais, indicadores de rendimento, bônus por desempenho, entre outras ferramentas que geraram uma percepção objetiva da qualidade da educação prestada pela escola, o que era uma novidade até aquela época. O que existia antes dessa época era a percepção qualitativa do serviço prestado pela escola: infraestrutura disponível, rigidez disciplinar, corpo docente disponível, número de disciplinas ofertadas, entre outros. Os indicadores e as notas da escola em avaliações comparativas, isto é, em comparação a outras escolas da mesma rede de ensino, era algo novo na educação brasileira.

Esse formato da avaliação externa, da divulgação de seus resultados e da responsabilização da escola e seus sujeitos vai, de certa forma, distanciando a escola desse processo. A avaliação externa vai se consolidando como política pública de educação sem adentrar efetivamente os muros das escolas – uma distância que se amplia ao longo das suas quase três décadas de existência. É no desejo de compreender essa relação entre os resultados das avaliações externas e o trabalho pedagógico nas escolas que começo a delinear a questão norteadora desta pesquisa.

O interesse pelo tema da avaliação externa e seus usos na escola vai sendo despertado ao longo da minha trajetória pessoal e profissional. Em alguma medida, primeiramente como estudante e, posteriormente, como professor da educação básica, a política educacional e suas diferentes dimensões atravessaram meu caminho, fazendo parte do meu cotidiano profissional e pessoal, sendo meu contato com as avaliações uma relação estabelecida e consolidada há algum tempo.

Durante a minha trajetória profissional como professor de Ciências e Biologia, que começou quando ainda cursava a graduação na Universidade Federal de Minas Gerais em meados

dos anos 2000, tive a oportunidade de trabalhar com projetos relacionados às avaliações externas. Nessa fase, tive meu primeiro contato com os parâmetros, os planos e as diretrizes que compunham a política educacional brasileira. Percebi que o trabalho docente era regulado por uma série de normas, decretos, regulamentos, portarias e leis. Essa constatação, óbvia para professores com maior experiência, serviu, naquele momento, para que eu refletisse sobre a dimensão e o impacto que as políticas educacionais tinham sobre o trabalho pedagógico. Ao me formar, segui para a docência regular na rede pública e privada e continuei a trabalhar com avaliações externas, materiais didáticos, entre outros projetos ligados a recursos educacionais.

Essa dupla atuação me fez perceber um distanciamento entre o trabalho pedagógico na escola e as políticas públicas relacionadas às avaliações externas. Quase sempre os planejamentos desconsideravam a existência desse segmento avaliativo. O que observava era que, quase na véspera, a escola era informada do dia da prova e os estudantes eram orientados a não faltar à aula em hipótese alguma, salvo por motivo de saúde. Além disso, os colegas hesitavam, pois havia a possibilidade de eles serem aplicadores ou exercerem alguma outra função que lhes causassem desconforto ou trabalho extra.

E, dessa forma, os exames eram aplicados, com pouca informação prévia e com quase nenhuma repercussão interna. Na verdade, era como um fardo, que quando concluído trazia alívio aos atores envolvidos. Os Diretores podiam informar à respectiva Secretaria de Educação que a prova fora aplicada, os coordenadores comemoravam o fato de os alunos terem ido à escola responder aos testes e os professores gozavam descanso após serem fiscais ou aplicadores. As famílias dos estudantes costumavam ser informadas por um bilhete na véspera do exame indicando, em linhas gerais, que a presença do filho no dia seguinte era muito importante, pois haveria “prova do Governo”, como eram popularmente tratadas as avaliações externas na linguagem discente. De certo, muitos pais também já responderam a estas “provas do Governo” quando jovens e encaminhavam os filhos à escola compreendendo, em algum grau, o contexto envolvido.

Mas que provas eram estas? Quais os seus fundamentos político-pedagógicos? Qual a metodologia envolvida? Quais indicadores seriam produzidos? Qual a repercussão dos resultados no cotidiano escolar?

A busca por respostas para essas questões me fez perceber a necessidade de retornar à Universidade, aos estudos e pesquisas educacionais relacionadas ao tema. Os anos como

Coordenador Pedagógico e de turno contribuíram para a opção pelo Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE), por se tratar de um programa de mestrado profissional que traz um fator muito relevante para a pesquisa acadêmica: o entrelaçamento professor-pesquisador/pesquisador-professor. O campo de trabalho se mistura ao campo de estudo. Essa condição torna o objeto de investigação mais próximo e mais real, a escolha da Linha de Pesquisa de Didática e Docência se mostra a mais adequada nessa interlocução entre a política educacional, a gestão escolar e a docência.

Ao ingressar no PROMESTRE, a retomada dos estudos em um programa de mestrado profissional me incentivou, então, a tentar compreender melhor as avaliações externas a partir do “chão da escola”, buscando analisar as relações que a equipe gestora da escola desenvolve com as avaliações externas. Nessa trajetória de refinamento do meu projeto de pesquisa, diversos pesquisadores e pesquisadoras cruzaram meu caminho, alguns me instigaram e outros tornaram-se referências teóricas e analíticas para esta Dissertação. Essa extensa produção acadêmica contribuiu significativamente para que eu percebesse a amplitude e a complexidade dos fatores que envolvem as avaliações externas e suas possibilidades pedagógicas.

Dessas reflexões consolida-se a pergunta de pesquisa que orienta esse trabalho: Que usos as equipes gestoras das escolas básicas públicas fazem dos resultados das avaliações externas no seu cotidiano de planejamento e organização da ação pedagógica?

A busca por expostas para essa questão e o desejo de contribuir para o campo de estudo exposto foi o caminho para delimitação dos objetivos geral e específicos da pesquisa.

O objetivo geral da pesquisa é compreender os usos que as equipes gestoras de escolas básicas públicas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH) fazem dos resultados das avaliações externas.

Os objetivos específicos da investigação são:

- Levantar e analisar os dados relacionados às avaliações externas disponíveis aos gestores escolares;
- Apresentar um panorama da produção de dados educacionais produzidos a partir do censo escolar;
- Conhecer o modo como os resultados das avaliações externas são apresentados para a equipe gestora; e

- Compreender qual o uso a equipe gestora da escola faz dos resultados das avaliações externas, considerando o planejamento pedagógico da escola e dos docentes;

As avaliações externas constituem um instrumento muito frequente no ambiente educacional brasileiro. Essa prática avaliativa está alinhada às políticas públicas em educação, de forma que os seus resultados deveriam repercutir na gestão administrativa e pedagógica das instituições escolares. Essa constatação evidencia a necessidade de mais pesquisas para se conhecer como as avaliações externas estão sendo apropriadas e utilizadas pela gestão escolar.

A escola é formada por sujeitos diversos. Cada um deles é importante na construção dos saberes e nas interações próprias do processo de ensino-aprendizagem. As avaliações externas não estão à margem dos saberes escolares. Ao contrário, elas devem ser inseridas nas discussões pedagógicas regulares, para que a comunidade escolar conheça os programas de avaliações externas aos quais a escola é recorrentemente submetida. Nesse ponto, verifica-se que a gestão escolar é o segmento que promove o recebimento e a execução dos programas de avaliações externas. Dessa forma, pesquisar como as avaliações externas são apropriadas pelos gestores é condição singular para investigar como essa política pública adentra na escola.

A justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa reside na necessidade de mais estudos que tratem de compreender a inserção das avaliações externas e seus resultados no cotidiano escolar. Essas avaliações produzem um número importante de dados e informações educacionais, além de mobilizarem quantias relevantes de recursos públicos para a sua formulação e aplicação e serem referência na tomada de decisões políticas. Portanto, esse mecanismo avaliativo poderia atrair mais a atenção da comunidade escolar, sobretudo, das equipes gestoras das escolas.

A investigação da apropriação e do uso dos dados e resultados produzidos no âmbito das avaliações externas pela equipe gestora pode contribuir para a compreensão de como esse mecanismo avaliativo se desdobra e se insere nas práticas e planejamentos pedagógicos no cotidiano escolar. Com efeito, as avaliações externas podem contribuir de forma objetiva e sistematizada para a melhoria da qualidade da educação, como uma das dimensões desse processo.

A organização da Dissertação

Capítulo 1: O primeiro capítulo tem o objetivo de discutir a avaliação em um sentido mais amplo e destacar os principais aspectos que influenciam as práticas pedagógicas avaliativas.

Revisão de Literatura: A revisão de literatura objetiva apresentar um levantamento da produção acadêmica que tem como objeto de estudos e análises a relação entre os resultados das avaliações externas e seus usos no desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas, sobretudo no que tange à equipe gestora.

Capítulo 2: O segundo capítulo tem como objetivo apresentar dados do sistema educacional brasileiro e contrapô-los ao contexto dos professores e da equipe gestora. Esse capítulo busca divulgar, com uma análise crítica, os dados produzidos pelos instrumentos oficiais.

Capítulo 3: O terceiro capítulo irá apresentar o campo da pesquisa, a RME/BH, e os interlocutores, além de realizar uma análise do conteúdo das entrevistas, ancorando tais análises aos referenciais teóricos selecionados. Nesse capítulo, é proposta a interação dos capítulos teóricos com a análise das entrevistas realizadas com membros da equipe gestora da escola.

Considerações Finais: São apresentadas aqui as conclusões e as considerações finais da pesquisa, apontando para os desafios na construção de novas políticas públicas articuladoras dos resultados de desempenho nas avaliações externas e o trabalho de gestão pedagógica na escola.

Recurso Educacional: Será apresentado em um arquivo à parte, como solicitado pela coordenação do PROMESTRE. Trata-se de um tutorial que objetiva auxiliar os membros da equipe gestora no uso dos resultados das avaliações externas em seu plano de gestão.

1. A AVALIAÇÃO: DA SALA DE AULA AOS INDICADORES DE DESEMPENHO

Partindo do propósito de desvelar o “lugar” das avaliações externas na gestão escolar, nos deparamos com a necessidade de tratar da avaliação em todas as suas dimensões. Considerando que o ato de avaliar não é estranho ao trabalho pedagógico cotidiano nas escolas, busca-se, neste capítulo, compreender a avaliação, inicialmente, como uma prática escolar constitutiva do processo de ensino e aprendizagem, para, posteriormente, adentrar no contexto das avaliações externas.

O ato de avaliar na sala de aula é uma prática naturalizada, incorporada pelos sujeitos que passam uma grande parte de sua vida dentro da escola. Ao abordar esse tema neste capítulo, busca-se compreender a avaliação como um tema da Didática¹ para, ao longo da dissertação, transitar entre o que seja avaliar na escola e o que seja avaliar nas redes, ou seja, avaliar de dentro e de fora.

Nesse sentido, este capítulo tem o objetivo de discutir os aspectos fundamentais do processo de avaliação nos espaços escolares a partir da seguinte questão orientadora da escrita: O que é avaliar?

1.1 A Didática e a Avaliação

A década de 80 significou um marco muito importante para a Didática e criou uma convergência em torno da perspectiva crítica, sem que este fato significasse uma homogeneização de enfoques e preocupações (Candau; Koff, 2015).

Inclusive, na perspectiva de Candau (2008), é preciso superar as dificuldades históricas que a escola tem de compreender a diversidade e a diferença. O Brasil, desde a sua constituição como país, acostumou-se a eliminação física do outro, tratando as diferenças culturais como obstáculos à educação das massas e como uma fragilidade que deveria ser combatida. Contudo, atualmente,

¹ A Didática constitui um campo do conhecimento pedagógico que possui um longo recorrido histórico. De Comênio (1592-1670) e sua Didática Magna (1631), a obra considerada referência fundacional da reflexão sistemática sobre as questões didáticas, muitas foram as contribuições, discussões e diferentes correntes e tendências do pensamento filosófico, sociológico e educacional que contribuíram para o seu desenvolvimento. É possível afirmar que a Didática sempre interagiu com os diferentes momentos históricos, com as diversas visões que seus autores tinham/têm do papel social da educação e da escola (Candau; Koff, 2015, p. 330).

as diferentes culturais não podem ser simplesmente ignoradas pelos educadores e educadoras, e é preciso (re)construir uma nova dimensão nos processos educativos. Nesse sentido, Candau (2008) apresenta:

No momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais do universo das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje. Parto deste universo de preocupações. Acredito que o mal-estar que se vem acentuando em nossas escolas, entre os professores e professoras, assim como entre os alunos e alunas, exige que nos enfrentemos com a questão da crise atual da escola não de um modo superficial, que tenta reduzi-la à inadequação de métodos e técnicas, à introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação de forma intensiva, ou ao ajuste da escola à lógica do mercado e da chamada modernização. Situo a crise da escola em um nível mais profundo (Candau, 2008, p. 16).

A formação do Brasil e da América Latina foi marcada pela violência e pela constante negação do outro. Inúmeros confrontos sangrentos por territórios e por regiões estratégicas foram travados. Nesse sentido, existe um histórico de povos e etnias que buscam sobreviver e se afirmar com suas culturas e seus costumes ao longo dos anos. Essa situação alcança um ponto de inflexão atualmente, uma vez que as democracias e as constituições da maioria dos países latino-americanos garantem direitos individuais e liberdades de expressão a grupos sociais historicamente massacrados e marginalizados. Portanto, chegamos ao debate de como resgatar a dignidade e valorizarmos a cultura de povos subordinados à exclusão histórica. Candau (2008) analisa:

Na América Latina e, particularmente, no Brasil a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes. A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do "outro" ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do "outro" também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão (Candau, 2008, p. 17).

Os docentes não podem fingir que todas essas transformações não atingem a escola e os estudantes. Os educadores devem buscar formas propositivas de enfrentar a nova realidade que se

apresenta. Para isso, Candau (2008) aponta perspectivas que ajudam a refletir e a agir sobre os desafios que surgem no cotidiano de um mundo multicultural. A educação mudou nas últimas décadas, como resultado das mudanças no mundo.

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (Candau, 2008, p. 23).

Contudo, mesmo que Candau (2008) realize uma importante reflexão sobre o histórico que nos trouxe até aqui, é importante refletir também acerca das perspectivas atuais sobre a relação entre Didática e Avaliação, que é a temática central desta dissertação. Candau (2016) descreve que as mudanças educacionais recentes têm focado em dois pilares principais: avaliação e gestão. Esse cenário, fortalecido a cada dia, traz desafios para os educadores, uma vez que se impõe a “cultura da avaliação”, que direciona os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas instituições escolares. O caminho traçado pelas políticas públicas parece buscar o monitoramento, a operacionalização e o aumento da produtividade dos sujeitos envolvidos na educação, como se fossem sujeitos do mundo corporativo. Ressalta-se que a educação e o setor corporativo têm especificidades diferentes e não podem ser consideradas apenas modalidades de um mesmo segmento produtivo.

Muitas das políticas educacionais hoje vigentes nos países latino-americanos orientadas à educação escolar enfatizam dois aspectos fundamentais: a avaliação e a gestão. Multiplicaram-se as avaliações em larga escala, os testes nacionais e internacionais que pretendem medir o desempenho dos alunos em determinadas áreas curriculares. Essa lógica vem se afirmando cada vez com maior força, a ponto de construir uma verdadeira “cultura da avaliação”, que termina por orientar os processos de ensino-aprendizagem das escolas de ensino básico, segundo depoimentos de inúmeros educadores/as. Para garantir esse processo, investe-se na gestão dos sistemas de ensino, partindo-se do pressuposto de que ela permite o controle e o monitoramento do processo como um todo, identificando seus pontos débeis e investindo-se na operacionalização e na produtividade do sistema. Formas próprias do modelo de gestão do setor corporativo são aplicadas diretamente à educação, sem serem consideradas as especificidades desse âmbito, entendendo-se implicitamente que são adequadas em qualquer âmbito de “produção” (Candau, 2016, p. 805).

Nessa perspectiva crítica, Libâneo (1983) segue discutindo a educação em transformação. Segundo o autor, os docentes são também sujeitos em transformação. Portanto, as mudanças também os atravessam e, conseqüentemente, atravessam a escola, os estudantes e a sociedade.

Libâneo (1983) apresenta a seguinte reflexão:

A prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Tais condições não se reduzem ao estritamente "pedagógico", já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos. A prática escolar assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente (Libâneo, 1983, p. 1).

Antes de discutir mais especificamente sobre a relação entre Didática e Avaliação, cabe relembrar que Libâneo (1983) descreve as profundas mudanças pelas quais passa a Pedagogia nas últimas décadas:

A educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido - marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadora, ora renovada. Evidentemente tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se deem conta dessa influência. A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar (Libâneo, 1983, p. 2).

As mudanças na Pedagogia enquanto área do conhecimento são absorvidas quase de imediato pelas diversas áreas da educação. Em outras palavras, a Pedagogia em transformação é um combustível para mudanças na Didática, na Avaliação, na Gestão Escolar, entre outras áreas. Libâneo (2018) faz uma reflexão dessas mudanças para a atividade docente.

A atividade profissional dos professores se defronta, na atualidade, com transformações econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas que, em conjunto, atuam fortemente nas condições de trabalho, na formação docente, no trabalho com os conteúdos, no ensino, na avaliação da aprendizagem e nas formas de relações com os alunos. Os professores têm a

responsabilidade de promover a apropriação de conhecimentos escolares pelos alunos para a vida social, cultural e profissional. Em poucas palavras, a atividade do professor se situa entre a necessidade social de formação e desenvolvimento humano dos alunos e às demandas de natureza econômica quanto ao desenvolvimento para o mundo do trabalho. São muitas as incitações e adversidades trazidas por este contexto de transformações no qual estão situados os docentes, desde o impacto da sociedade global na economia, na política, na cultura, nas relações humanas, até a subordinação das políticas públicas aos critérios exclusivamente econômicos do mercado globalizado. Eles também estão sujeitos ao impacto das tecnologias digitais na vida cotidiana e escolar, da homogeneização dos modos de pensar, sentir e agir em função de determinados interesses das mídias, sobretudo daqueles do mercado de consumo, às mudanças nos valores e nas formas de viver a cotidianidade, bem como às demandas em relação aos direitos humanos, à busca da paz mundial, à educação ambiental, ao desenvolvimento sustentável e ao atendimento da diversidade sociocultural e da interculturalidade (Libâneo, 2018, p. 369).

Libâneo (2016) ainda amplia a discussão sobre as transformações educacionais das últimas décadas, trazendo a discussão para o processo de “internacionalização” da educação. Segundo o autor, o aumento da influência dos agentes financeiros do capitalismo globalizado sobre as economias nacionais produz um movimento orquestrado que visa a condução de políticas de controle de gastos públicos, hegemonia ideológica sobre a opinião pública e direcionamento do que é ensinado e aprendido nas escolas.

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc. Os organismos internacionais que mais atuam no âmbito das políticas sociais, especialmente da educação, são a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – Unesco –, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. É importante assinalar que essas organizações, a par de diversos mecanismos burocráticos de relacionamento com os países pobres ou emergentes, atuam por meio de conferências e reuniões internacionais, tais como Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Conferência de Cúpula de Nova Délhi, Índia (1993), Cúpula Mundial de Educação para Todos – Dakar (UNESCO, 2000), entre outras. É nesse contexto que se instituiu, em âmbito internacional, um padrão universal de políticas para a educação baseado em indicadores e metas quantificáveis como critério de governabilidade curricular, visando ao controle dos sistemas de ensino nacionais. Por volta dos anos 1990, o reconhecimento por parte dos organismos internacionais de efeitos antissociais das políticas econômicas até então implementadas levou à formulação de estratégias em relação às políticas sociais, objetivando o alívio da pobreza, às quais foram subordinadas as políticas para a educação, no sentido de atender aos interesses da globalização capitalista (Libâneo, 2016, p. 43).

Mas, e quanto à relação entre Avaliação e Didática nesse mundo em transformação?

Diante dos vieses internacionais ligados ao capitalismo hegemônico e das intensas mudanças sociais dos tempos atuais, a Didática e Avaliação são áreas em pleno processo de construção e reconstrução, em uma reflexão dinâmica, em movimento. Libâneo (2019) avalia que

Na medida em que a educação escolar fica restrita a objetivos de solução de problemas sociais e econômicos com os critérios do mercado, fica comprometido o seu papel em relação a seus objetivos prioritários de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. Desse modo, tais políticas atuam no empobrecimento do currículo e da didática, inibe o desenvolvimento intelectual e humano dos alunos e, sendo assim, atuam na exclusão social dos alunos no interior da própria escola (Libâneo, 2019, p. 22).

Existem alternativas pedagógicas para contrapor o modelo hegemônico. A Didática, nesse contexto, contribui ao promover situações de aprendizado que habilitam os estudantes a transformar de forma crítica a realidade imposta. Para isso, as práticas pedagógicas devem priorizar a identificação, a descrição e a análise contextualizada dos objetos de estudo, de modo que os estudantes consigam interpretar com eficiência as situações-problema do cotidiano. A Didática, portanto, concorre presumidamente para o sucesso ou não dos estudantes ao longo de seu percurso educacional. Essa participação da Didática pode ser considerada tácita, uma vez que se tornou indissociável do ambiente escolar contemporâneo.

Partindo desse aspecto, pode-se trazer uma citação de Saviani (2016):

É esse fato histórico que converteu a escola na forma principal e dominante de educação. Assim, se a pedagogia histórico-crítica enfatiza a prioridade da forma escolar de educação, isso se explica por razões de caráter histórico e também teórico-metodológico. Na condição de forma principal e dominante de educação, a escola veio a assumir no campo pedagógico papel equivalente ao assumido pelo capital na esfera econômica (Saviani, 2016, p. 20).

As análises realizadas aqui ajudam a entender o papel central da Didática nos processos avaliativos, sejam internos ou externos. A denominação dada a este tópico, Didática e avaliação, destaca a relação e a importância desses elementos para a construção das práticas pedagógicas e para as políticas públicas em educação básica.

1.2 A Avaliação e a sala de aula

A sala de aula é um dos espaços sociais mais espetaculares da existência humana. É nesse local que a diversidade dos indivíduos em formação se materializa e se consolida. Sujeitos de diversas regiões se encontram, famílias com diversos métodos de educação não escolar convivem, professores com variadas metodologias interagem, estudantes em diferentes estágios de desenvolvimento se relacionam. Absorver as expectativas de tantos sujeitos em relação a esse espaço é, sem dúvida, uma tarefa de alta complexidade.

Esse espaço pedagógico é objeto de inúmeras intervenções diárias dos professores, dos estudantes, dos gestores e dos formuladores da política pública. Essas intervenções servem, por vezes, para atender a diferentes propósitos que nem sempre valorizam o processo de aprendizagem desenvolvido nesse espaço. Chama a atenção de grande parte dos professores, ao assistirem a um documentário ou uma reportagem sobre a educação em países cujos indicadores educacionais se destacam, a infraestrutura adequada das salas de aula. Em outras palavras: o cuidado com a sala de aula. É nesse espaço que o desenvolvimento socioeducativo dos sujeitos acontece, assim como é nesse espaço que os profissionais irão enfrentar os grandes desafios da educação escolar em um mundo multicultural, polarizado e contraditório.

No espaço escolar, a avaliação compõe um amplo campo de interações entre os sujeitos e as habilidades que se espera que eles desenvolvam nas diversas áreas do conhecimento. Na escola, a avaliação não deve se resumir a testes, provas e questionários que os estudantes respondem ao final de uma etapa ou de segmento de conteúdo. A avaliação escolar mobiliza um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem sempre por um longo tempo e se dão em vários espaços escolares. Quem avalia e quem é avaliado acumulam experiências, vivências e intenções ao longo da vida e isso reflete diretamente na forma em que as pessoas manifestam seus saberes (Hoffmann, 2007).

Quem procura um médico está em busca de pelo menos duas coisas, um diagnóstico e um remédio para seus males. Imagine sair do consultório segurando nas mãos, em vez da receita, um boletim. Estado geral de saúde nota 6, e ponto final. Doente nenhum se contentaria com isso. E os alunos que recebem apenas uma nota no final de um bimestre, será que não se sentem igualmente insatisfeitos? Se a escola existe para ensinar, de que vale uma avaliação que só confirma "a doença", sem identificá-la ou mostrar sua cura? Assim como o médico, que ouve o relato de sintomas, examina o doente e analisa radiografias, você também tem à disposição diversos recursos que podem ajudar a diagnosticar problemas de sua turma. É preciso, no entanto, prescrever o remédio (Hoffman, 2002, p. 27).

Segundo Hoffmann (2007), a avaliação da aprendizagem consubstancia-se no contexto próprio da diversidade. Essa afirmação marca uma posição importante no campo pedagógico da avaliação. Tratar, genericamente, a avaliação como a sentença final dos alunos ao longo de uma parte da sua trajetória escolar limita as possibilidades que o processo avaliativo pode oferecer. Avaliar os estudantes envolve a percepção dos elementos escolares e não-escolares que concorrem para a significação do ensino e da aprendizagem.

É importante destacar que a avaliação é um processo subjetivo e multidimensional, pois é na escola que os jovens interagem, convivem e manifestam suas diferenças étnicas, sociais e culturais. Esse percurso individual e singular se conecta nas escolas, formando um emaranhado de trajetórias, visões de mundo, perspectivas, interações familiares e sociais. Portanto, ao avaliar os estudantes é impossível desconsiderar a diversidade que os fizeram chegar até ali (Hoffmann, 2011).

Nessa temática, Esteban (2010) propõe que a avaliação se trata de um processo intencional e sistemático de coleta, análise e interpretação de informações sobre conhecimentos, capacidades, atitudes e processos cognitivos dos sujeitos, em que se estima o valor ou mérito desses processos e/ou resultados, com a finalidade de produzir conhecimento para orientar a tomada de decisões relativas ao processo educacional ou a políticas educacionais. Diretamente relacionada à dinâmica pedagógica, entrelaça-se a questões de poder, mantendo fortes vínculos com demandas sociais e com políticas públicas. Termo polissêmico, seu estudo, formulação e prática estão em permanente tensão, traz marcas dos diálogos que estabelece com diferentes contextos, ideologias, culturas e perspectivas teóricas.

Em todas as perspectivas, a avaliação é um processo central nas redes de ensino. Essa centralidade é evidenciada pelo fenômeno da promoção escolar nos diferentes níveis de ensino. Desde cedo, os estudantes e professores convivem com normas que regulamentam a promoção ou não dos jovens para um novo ciclo de escolaridade. Para alcançar esse novo ciclo, os alunos e os pais devem se atentar para uma espécie de “pedagogia do exame” (Luckesi, 1999).

A característica que de imediato se evidencia na nossa prática educativa é de que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma "pedagogia do exame". O mais visível e explícito exemplo dessa pedagogia está na prática de ensino do terceiro

ano do 2º Grau, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de "resolver provas", tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a Universidade. Nessa série de escolaridade, o ensino centra-se no exercício de resolver provas a partir de determinados conteúdos que concernem à seleção no vestibular. Os cursinhos preparatórios ao vestibular são mais exacerbados ainda no processo de treinamento de resolução de provas (Luckesi, 1999, p. 17).

Ao analisar situações escolares, principalmente nas etapas do EF e do Ensino Médio (EM), não é difícil perceber a centralidade da “pedagogia do exame”, com variações superficiais em sua operação. O termo “pedagogia do exame” é utilizado em diversas de suas publicações e faz referência às práticas avaliativas que se resumem a exames, testes ou provas de conhecimento aprendido. Essa prática dominou amplamente o cotidiano escolar durante algumas décadas no Brasil, ganhando legitimidade para classificar os indivíduos perante a sociedade.

Obviamente, essa prática, utilizada de forma pragmática, tem utilidade em determinados momentos do percurso educacional. No entanto, ao ser utilizada como ferramenta uníssona no processo de ensino aprendizagem do EF ao EM, aprofunda desigualdades educacionais e não oferece a construção de habilidades e nem a superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes. Em termos pedagógicos, ela centraliza a atenção nos exames: nota alta significa aprovação, enquanto nota baixa significa reprovação. Em termos psicológicos, a pedagogia do exame desenvolve personalidades submissas, ou seja, que se conformam com o sistema a que são submetidas. Por fim, em termos sociológicos, a pedagogia do exame classifica os sujeitos, mantendo a estrutura social em classes, sendo que a ascensão às classes privilegiadas se dá por meio de notas melhores (Luckesi, 1999).

Essa prática pedagógica é estimulada pela sociedade, que utiliza notas e exames para diferenciar, segregar, estabelecer valores e construir um tecido social apoiado na “pedagogia do exame”. Sendo assim, os pais, os estudantes, as redes de ensino, os governos, o mercado de trabalho e os empregadores, e mais inúmeras entidades sociais estão focados nas notas que os indivíduos obtiveram durante o seu percurso educacional (Luckesi, 1999).

O termo avaliar também tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer "dar valor a...". Porém, o conceito "avaliação" é formulado a partir das determinações da conduta de "atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...", que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Isto quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma

tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma consequente decisão de ação (Luckesi, 1999, p. 92-93).

A nota é uma entidade tão presente na vida escolar, que atua como um título de crédito presente e futuro, de alta confiabilidade, podendo alterar o padrão de comportamento dos sujeitos que são avaliados. Os professores do ensino básico, não raramente, aumentam ou diminuem a nota dos estudantes de acordo com o seu comportamento, com a sua assiduidade, com a sua organização dos materiais, entre outros critérios de caráter subjetivo. É interessante perceber que os pais quase nunca questionam a atribuição de nota a tais critérios, considerando estes como justa parte do processo de avaliação escolar.

Ainda nesse sentido, a nota possibilita ao indivíduo a inclusão a determinado ambiente. Esse fato construiu na educação moderna um fetiche, ou seja, uma entidade criada para atender a uma expectativa humana. Esse fetiche foi assimilado, em muitos casos, pelas práticas escolares. Na prática da aferição do aproveitamento escolar, os professores realizam, basicamente, três procedimentos sucessivos: medida do aproveitamento escolar; transformação da medida em nota ou conceito; utilização dos resultados identificados (Luckesi, 1999; Luckesi, 1995).

Unido ao fetiche, o contexto histórico da ditadura militar no Brasil – 1964 a 1985 – favoreceu a prática avaliativa centrada nas notas em provas e exames, que reproduziram uma conduta pedagógica autoritária, orgânica, cultural e disseminada nas escolas. Os alunos conviviam com o medo das provas e os professores se apropriaram da sensação de poder que esse sistema cria, uma vez que as personalidades dos discentes se tornam pedagogicamente submissas aos docentes. Essas percepções em professores e estudantes determinaram o modelo social hegemônico nas práticas avaliativas.

No entanto, o contexto histórico não é algo imutável e foi incorporando algumas transformações ao longo das décadas no Brasil. A democracia retorna como o pacto social do país a partir de 1985, o que leva a mudanças profundas na sociedade. A educação incorporou parte das demandas por transformações no Brasil a partir da redemocratização, sendo que a primeira demanda urgente que o país teve que encarar foi a questão da democratização do acesso à educação escolar. A democracia traz consigo alguns pilares e um deles é que todos os cidadãos e cidadãs devem ser escolarizados (Luckesi, 1995).

A democratização do acesso foi uma bandeira hasteada por muitos intelectuais que participaram dos movimentos de redemocratização do Brasil. E, muito em função da participação ativa de Paulo Freire, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro e outros pesquisadores e pesquisadoras nos debates acerca do tema, houve um crescimento expressivo das matrículas na rede pública e um resgate de jovens e adultos para a escola, a fim de iniciar ou completar o seu ciclo de alfabetização. Percentuais elevados de pessoas não-alfabetizadas, além dos impactos sociais, eram em uma grave ameaça ao futuro do país, pois a industrialização pressupõe mão-de-obra mais especializada e treinada aos processos produtivos modernos (Ferraro, 2011).

Todo esse histórico nos aponta para o fato de que uma reflexão sobre a educação, no caso da avaliação escolar, não é tarefa fácil. Ela perpassa por aspectos muito profundos das sociedades humanas. O controle social das pessoas envolve a instituição de padrões de conduta e, principalmente, de mecanismos voltados para o abono e o desabono daqueles que seguem, ou não, os padrões estabelecidos. É natural que ao longo do tempo haja mudanças nas práticas de abonar e de desabonar indivíduos em função das suas ações sociais, mas as práticas controladoras estão sempre presentes.

Antes de propor uma crítica ao modelo vigente, a análise construída neste texto busca descrever o modelo pedagógico desenvolvido ao longo do tempo para educar as pessoas. Seja qual for o modelo pactuado pela sociedade para a promoção de indivíduos aos diversos papéis sociais, é certo que surgirão contradições e injustiças, uma vez que os sistemas sociais, políticos e econômicos hegemônicos são geradores de desigualdades de acesso e de oportunidades para o conjunto da população.

Os sujeitos não são produzidos em contextos sociais neutros. O ambiente social é marcadamente influenciado por fatores econômicos, políticos, ideológicos, entre outros. Os valores sociais mudam de um momento histórico para outro, o que faz com que a educação, como Paulo Freire por diversas vezes afirmou, não seja neutra:

Não existe educação neutra, toda neutralidade é uma opção escondida. A educação vista como construção e reconstrução contínua de significados de uma dada realidade prevê a ação do homem sobre essa realidade. Essa ação pode ser determinada pela crença fatalista da causalidade e, portanto, isenta de análise, uma vez que se apresenta estática, imutável, determinada, ou pode ser movida pela crença de que a causalidade está submetida a sua análise, de modo que sua ação e sua reflexão podem alterá-la, relativizá-la, transformá-la (Freire, 1987, p. 1).

Libâneo (1983) também reforça o pensamento de Paulo Freire, ao destacar a importância da reflexão na prática docente para além daquilo que é ensinado nos cursos de formação de professores. Mais importante do que a simples memorização das teorias de aprendizagens está a significação do papel transformador que o docente pode exercer nas salas de aula.

Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos. Essa prática, mesmo que questionável, contém pressupostos teóricos implícitos. Há também professores interessados em um trabalho docente mais consciente, sendo capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicitar suas convicções. Há ainda aqueles que se apegam à última tendência da moda, sem maiores cuidados em refletir se essa escolha trará, de fato, as respostas que procuram. Deve-se salientar que os conteúdos dos cursos de Licenciatura, ou não incluem o estudo das correntes pedagógicas, ou giram em torno de teorias de aprendizagem e ensino que quase nunca têm correspondência com as situações concretas de sala de aula, não ajudando os professores a formar um quadro de referência para orientar sua prática (Libâneo, 1983, p. 11).

Pode-se considerar que a avaliação educacional, hoje, não é apenas um campo com teorias, processos e métodos específicos, mas, também, um campo abrangente que comporta subáreas, com características diferentes: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de macroanálises, de programas, avaliação institucional e autoavaliação. Admite, ainda, diferentes enfoques teóricos, como avaliação sistêmica, avaliação iluminativa ou compreensiva, avaliação participativa etc. No entanto, geralmente, quando se fala em avaliação educacional, o que vem à mente é a de rendimento escolar, ou de desempenho, confundida com a ideia de medida pontual, não sem razão, visto que esta é a modalidade de avaliação mais presente no cotidiano das pessoas.

Como nossas escolas emergiram sob a égide da preparação de elites, a avaliação seletiva no cotidiano escolar firmou-se, por centenas de anos, como cultura preponderante. Mesmo em momentos nos quais aparecem propósitos de democratização das escolas e os primeiros debates sobre a expansão da rede de ensino, a cultura que dá forma aos processos avaliativos na escola é a que tem como referência critérios altamente seletivos, associados a padrões ditos rigorosos, mas sempre pouco claros.

Como um movimento crítico, outras formas de avaliação foram propostas e debatidas como modelos outros para questionar a avaliação como punição, classificação ou exclusão. Assim, sem o propósito de esgotamento de um tema tão amplo, apresentamos algumas dessas proposições.

1.3 As diferentes formas de avaliar

Avaliar os estudantes é uma tarefa complexa e que envolve inúmeras perspectivas pedagógicas. A literatura sobre o assunto é ampla e diversificada, uma vez que os tipos de avaliação se amontam e se aglutinam em diversas categorias.

Freitas (2010) destaca a forma da escola e a forma da avaliação. Para esse autor, a avaliação autoriza o poder da escola e do professor, sendo que o processo avaliativo não apenas avalia o conhecimento dos alunos, mas também molda o comportamento dos estudantes face aos valores consolidados do sistema capitalista. Esse pensamento explica, em grande parte, a influência e o interesse das políticas liberais na educação pública. É importante lembrar que é a partir da escola que a maioria das pessoas se prepara para a vida, em uma perspectiva produtivista.

Os processos de avaliação estão permanentemente na berlinda pelo fato de serem os principais responsáveis pela manutenção das funções sociais previstas para nossa escola. A escola ganhou sua configuração atual em decorrência destas funções. Se queremos uma nova forma de avaliação, será necessário repensar a escola que queremos a partir de novas funções sociais, as quais necessariamente conflitarão com os objetivos do atual sistema social. Isso coloca para a educação outros objetivos e requer outra forma escolar com repercussões para as formas de avaliação (Freitas, 2010, p. 96).

Buscando ilustrar os caminhos pelos quais os professores podem reconhecer novas formas de avaliar, trazemos uma citação de Hoffmann (2018):

Ser avaliador é conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo. O objetivo de promover melhores condições de aprendizagem resulta em mudanças essenciais das práticas avaliativas e das relações com os educandos, uma vez que toda observação ou “exigência” do professor passa a vir acompanhada de apoios, tanto intelectuais quanto afetivos, que possibilitam aos alunos superar quaisquer desafios. Cuidar mais de quem precisa mais e por mais tempo é missão do avaliador. Nesse caso, nenhuma atenção aos alunos é considerada em demasia (como às vezes se fala, de “alunos que tomam tempo”), seja em termos de estratégias de sala de aula, ou de apoio pedagógico de qualquer natureza. No sentido de sua sistematização, cabe ao avaliador: a) programar com intencionalidade clara (quais aprendizagens estão sendo

investigadas?); b) tarefas avaliativas frequentes menores e gradativas; c) analisá-las imediatamente; d) replanejar a ação educativa de modo a alcançar o avanço de todos os alunos (Hoffman, 2008, p. 3).

Para que novas formas de avaliar sejam consideradas no espaço escolar, é importante que os educadores busquem novos significados no processo de avaliação que se distanciem de lógicas meramente mercadológicas e produtivistas. Assim, apresentaremos a seguir algumas formas de avaliar.

Avaliação diagnóstica

Essa modalidade de avaliação se define, em linhas gerais, na ação de construir procedimentos para conhecer o nível dos estudantes em relação a determinado assunto. A avaliação diagnóstica objetiva alcançar os conhecimentos prévios que os estudantes trazem para serem compartilhados na sala de aula, conforme apontam Da Silva, Matos e Almeida (2014), que apresentam uma importante revisão de literatura sobre o tema, na qual nos apoiaremos na construção de parte dessa seção.

Segundo Haydt (2007), a partir de uma avaliação diagnóstica o docente constata se os seus alunos estão ou não preparados, se possuem domínio de pré-requisitos para adquirir novos conhecimentos. Portanto, a avaliação diagnóstica permite que o professor conheça seu aluno por um mecanismo de triagem e calibração (Da Silva; Matos e Almeida, 2014, p. 78).

Neste trabalho, é destacada a importância de se conhecer bem o estudante, bem como se certificar que ele se encontra na turma correta e que o curso esteja no nível adequado a ele. É destacado também que uma avaliação diagnóstica pode ser feita por meio de vários instrumentos, como questionários, contendo questões abertas e fechadas, entrevistas, pautas de observação e outros instrumentos de observação definidos pela escola (Da Silva; Matos; Almeida, 2014).

O trabalho de França (2017) retoma autores consagrados a respeito das avaliações diagnósticas, e retiramos desse trabalho a seguinte citação:

Os fundamentos que respaldam a importância da avaliação diagnóstica na educação remontam às contribuições de Scriven (1967) sobre a distinção entre avaliação formativa e somativa, ampliadas por Bloom; Hasting; Madaus (1983), que definiram a função diagnóstica da avaliação, também discutida por Perreueud (1999). No Brasil, o tema tem avançado com Luckesi (2003; 2005). Ele acredita que a avaliação diagnóstica deve ser “amorosa”, uma vez que o seu sentido é a inclusão dos estudantes, a partir da identificação

de suas dificuldades. Nessa mesma direção, Hoffman (1993) propõe a ideia da avaliação mediadora, que parte da observação individual de cada estudante como base para intervenções colaborativas (França, 2017, p. 100).

Essa modalidade de avaliação é geralmente aplicada no início do ano letivo e tem sido cada vez mais implementada pelas diversas redes de ensino. É verdade inquestionável que a pandemia de covid-19 alterou diversas dinâmicas nos espaços escolares, devido aos seus graves impactos sobre a rotina escolar da maioria dos estudantes brasileiros. Essa situação afetou a relação professor-aluno e os modais avaliativos que os docentes tinham à disposição para verificar o aprendizado dos seus estudantes.

Nos anos iniciais do EF, em especial, a sutileza dessa relação teve seu equilíbrio, que é muito sensível, duramente impactado pela pandemia. Professores e alunos estiveram fisicamente distantes em uma época do aprendizado escolar em que a alfabetização e o letramento estão em pleno curso e as construções do aprendizado se constituem.

Com o retorno às atividades presenciais, não é raro perceber a corrida das redes de ensino para produzir dados referentes às avaliações diagnósticas. Na rede pública, as avaliações diagnósticas são especialmente importantes, pois o público é muito heterogêneo, oriundo de diferentes tecidos sociais. Nesse ponto, a construção de uma relação de aprendizagem sólida entre professores e estudantes depende da detecção das principais dificuldades prévias que os estudantes apresentam.

Avaliação formativa

Caseiro e Gebran (2008) fornecem uma definição para as avaliações formativas. Segundo os autores, elas podem ser entendidas como uma prática de avaliação contínua que objetiva desenvolver as aprendizagens.

A avaliação formativa responde a uma concepção do ensino que considera que aprender é um longo processo por meio do qual o aluno vai reestruturando seu conhecimento a partir das atividades que executa. A vantagem desse tipo de avaliação é que é possível ir detectando, ao longo do tempo, as dificuldades dos estudantes em relação a cada etapa do conteúdo (Silva; Matos; Almeida, 2014).

Ao longo da avaliação formativa, os professores encontram “pistas” das dificuldades dos estudantes no decorrer do percurso educacional. Com essas “pistas” os professores elaboram novas estratégias de ensino para contemplar as demandas apresentadas pela turma. As avaliações formativas costumam levar mais estudantes da turma a alcançarem os padrões mínimos de rendimento para determinado segmento. A citação a seguir foi retirada, novamente, de uma importante revisão de literatura publicada por Da Silva, Matos e Almeida (2014), que retomam autores consagrados nessa área de estudo.

Na avaliação formativa os erros indicam “faltas” que ainda podem ser remediadas por mudanças no processo de aprendizagem. De acordo com o desempenho e o número de alunos com deficiências de aprendizagem, cabe ao professor traçar as estratégias de recuperação. A avaliação formativa pode ser realizada em diversos momentos pelo professor: diariamente, ao rever cadernos, o dever de casa, perguntas, participação; ocasionalmente, na realização de provas ou instrumentos mais ou menos formais; periodicamente, na utilização de testes no fim das unidades, projetos e outros (Da Silva; Matos; Almeida, 2014, p. 79).

Entre os processos mais consagrados dessa modalidade de avaliação está o *feedback*, termo em inglês cuja tradução livre significaria algo próximo de retroalimentação. O *feedback* atua como uma autoavaliação e/ou autocensura, que leva, gradativamente, a níveis adequados de autonomia nos processos de ensino-aprendizagem. Essa autorregulação é interessante para os professores, que conseguem acompanhar com mais precisão o avanço, ou não, da turma em relação aos conteúdos que serão estudados. Para os estudantes, o *feedback* pode fazer com eles reconheçam erros ou falhas já cometidos anteriormente ao longo do seu percurso educacional e evitam cometê-los novamente.

Nesse contexto, ressalta-se uma citação de Nogueira e Souza (2002):

É efetuada com a finalidade de informar o lecionador e o aluno as resoluções vindas do processo ensino-aprendizagem no decorrer do desenvolvimento das atividades acadêmicas; aponta quais os avanços e as dificuldades que forem se revelando, colabora significativamente para o professor adaptar suas estratégias de ensino às necessidades dos alunos efetivando devidas intervenções, e empregando novas técnicas e metodologias que deem possibilidade para sanar as dificuldades; podendo ser usufruída como fonte de motivação, deixando claro aos alunos de que avaliação não tem como objetivo classificá-lo como mau ou bom aluno, e sim auxiliar no processo de aprendizagem e realizar certas intervenções (Nogueira; Souza, 2002, p. 3).

As avaliações formativas têm o objetivo central de fazer o que for preciso, em termos de estratégias de ensino e abordagens pedagógicas, para que os estudantes consigam alcançar os

resultados previstos pela equipe docente e, nesse processo, os discentes consigam reconhecer os seus principais erros e falhas, e os docentes consigam promover situações de aprendizagem mais específicas para as demandas da turma.

Hoffmann (2018) completa:

A essência da concepção formativa está no envolvimento do professor com os alunos e na tomada de consciência acerca do seu comprometimento com o progresso deles em termos de aprendizagens – na importância e natureza da intervenção pedagógica. A visão formativa parte do pressuposto de que, sem orientação de alguém que tenha maturidade para tal, sem desafios cognitivos adequados, é altamente improvável que os alunos venham a adquirir da maneira mais significativa possível os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, isto é, sem que ocorra o processo de mediação (Hoffmann, 2018, p. 3).

O chamado Regime de Progressão Continuada², aplicado em diversas redes públicas de ensino do Brasil, a exemplo da Rede Estadual de São Paulo, substitui a aprovação/reprovação ao final de cada ano letivo por um esforço para recuperação das aprendizagens e o progresso dos alunos em ciclos. Esse regime de progressão sugere novas formas de avaliação dos estudantes e, nesse contexto, a avaliação formativa encontra repercussão no meio docente.

Avaliação somativa

Avaliação somativa é uma decisão que leva em conta a soma de um ou mais resultados e pode ser baseada numa só prova final. Essa modalidade de avaliação tem caráter classificatório, sem se preocupar com ajustes de percurso pedagógico ou com formas de recuperação das aprendizagens dos estudantes.

As avaliações somativas são muito utilizadas em tempos pedagógicos específicos, como exames finais de ano letivo, de etapa trimestral, para a seleção de estudantes e para verificação da aprendizagem de conhecimentos esperados pelos sistemas ou redes de ensino. Esse tipo de avaliação tem por princípio classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos de acordo com os níveis de aproveitamento estabelecidos, adotando, assim, uma função classificatória (Haydt, 2007).

² Proposta de organização do tempo escolar no qual a progressão do aluno se processa, conforme o próprio nome indica, sem interrupção e reprovação, seja no sistema seriado, ciclos, períodos, ou em outras formas de organização do trabalho escolar contempladas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 (LDBEN/1996) (Silva, 2023, *apud* GESTRADO).

Segundo Hoffmann (1992), as avaliações somativas estão relacionadas a práticas pedagógicas punitivas, disciplinadoras e discriminatórias. Elas são avaliações classificatórias e ainda são muito utilizadas em diversos contextos da avaliação escolar.

[...] tem se caracterizado como disciplinadora, punitiva e discriminatória, como decorrência, essencialmente, da ação corretiva do professor e dos enunciados que emite a partir dessa correção. Daí a crítica que faça sobre a utilização de notas, conceitos, estrelinhas, carimbos, e outras menções nas tarefas dos alunos. O sentido discriminatório da avaliação começa neste momento. As crianças comparam as tarefas entre si, o número de estrelinhas, classificam-se, elas mesmas (Hoffmann, 1992, p. 87).

As avaliações somativas priorizam o aspecto quantitativo, a quantidade de acertos em detrimento do processo de ensino-aprendizagem. Por seu caráter disciplinador, ou seja, pela sua capacidade de manter a disciplina de grande parte dos estudantes, a avaliação somativa é um instrumento socialmente conhecido e difundido. Contudo, essa modalidade de avaliação permite a alguns o acesso a um saber aprofundado, mas favorece a evasão e a estagnação de grande parte da turma.

Autoavaliação

Atualmente, os professores convivem com uma rotina de inúmeras avaliações externas que atravessam o cotidiano escolar. Dessa forma, nem sempre é possível observar as possibilidades pedagógicas que os processos de autoavaliação podem produzir no processo de aprendizagem dos alunos. Terrasêca (2016) articula as avaliações externas à autoavaliação e demonstra a importância da construção de formas de avaliação que levem em conta o avaliado e o avaliador.

No conceito de autoavaliação, creio ser imperativo esclarecer o sentido de auto: não porque signifique avaliação de si mesmo ou sobre si mesmo, mas porque consiste em um exercício realizado em conjunto com outros, assente na lógica do confronto intersubjetivo e ajustado no princípio da reflexão sobre o trabalho desenvolvido para melhorar a prestação do serviço educativo (Terrasêca, 2016, p. 167).

O mundo exige, cada vez mais, que as pessoas convivam e dialoguem, apesar das diferenças entre elas. Portanto, a reflexão e a autoavaliação são ferramentas úteis para que as pessoas possam se reconhecer em meio a um ambiente de relações polarizadas. Essa modalidade de avaliação é especialmente importante em situações de institucionais, por meio de avaliações participativas, em

que se busca reconhecer como a instituição se encontra na perspectiva de seus usuários (Tavares, 2017).

No debate sobre avaliação percebe-se a dificuldade em conciliar a dimensão da prestação de contas com a da melhoria da escola. Ambas devem ser entendidas como complementares, se por um lado, prestar contas pode incentivar dinâmicas de melhoria, por outro, a avaliação numa lógica de melhoria pode ser a base para prestação de contas. A autoavaliação constitui um importante mecanismo que as escolas têm ao seu dispor para regular o seu funcionamento e também para poderem projetar a sua imagem junto da tutela, da comunidade escolar/local e da opinião pública em geral (Tavares, 2017, p. 32).

No entanto, esse recurso avaliativo não se esgota no âmbito institucional. Ele pode ser utilizado ao longo do percurso de professores e alunos como uma ferramenta para se analisar como os discentes se reconhecem no processo de aprendizagem. Naturalmente, como qualquer outra modalidade de avaliação, a autoavaliação deve ser conduzida de forma correta, para que não se transforme em uma espécie de autossabotagem. Para isso, é imprescindível uma maturidade na relação entre as partes envolvidas, o que geralmente ocorre com o tempo de convívio dos docentes com a turma e com uma abordagem reflexiva contínua com os estudantes.

Avaliação Processual

É praticamente consenso entre os docentes que as práticas avaliativas devem servir para o desenvolvimento do aluno, e não apenas para a sua mera classificação. Segundo Perrenoud (1999), uma das finalidades do processo de avaliação é identificar as dificuldades dos estudantes, contribuindo para a apropriação crescente dos conhecimentos propostos pela escola. Nas salas de aula espalhadas pelo Brasil, são frequentes as provas diagnósticas, as autoavaliações, as recuperações paralelas e outras estratégias que, de alguma forma, concorrem para que o estudante avance em termos pedagógicos. Portanto, as avaliações processuais têm um papel considerado altamente como ideal na regulação do aprendizado (Lôrdelo; Rosa; Santana, 2010).

Associada às mudanças de paradigmas educacionais, posicionamento e visão de mundo, está a avaliação processual, apontada atualmente como uma prática ideal de regulação da aprendizagem, pois permite que o aluno, através de retroalimentações sistemáticas, adquira consciência sobre seu percurso de aprendizagem: nível de compreensão de conteúdos específicos, habilidades desenvolvidas, dificuldades enfrentadas, desafios a serem superados, objetivos a serem alcançados. Este tipo de avaliação tem um caráter formativo. A avaliação processual permite: 1) Fazer um acompanhamento do ritmo da aprendizagem; 2) Ajustar a ajuda pedagógica às características individuais dos alunos, e, 3) Modificar estratégias do

processo. Ela ocorre, portanto, ao longo do processo ensino e aprendizagem e não ao final do ciclo ou da unidade. Ela acontece para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos. Cada aluno tem direito de aprender e de continuar seus estudos. A avaliação é vista, então, como uma grande aliada do aluno e do professor. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção, como se faz atualmente no Brasil. Deve-se avaliar para promover a aprendizagem do aluno. Enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita (Lôrdelo; Rosa; Santana, 2010, p. 18).

Nesse sentido, a avaliação processual se apresenta como uma avaliação de caráter formativo, pois trata-se de um conjunto de ações planejadas que acompanham o ritmo do estudante e de sua aprendizagem ao longo do período letivo, sempre revendo e modificando as estratégias em prol do desenvolvimento do aluno. Notadamente, é um processo trabalhoso e que demanda um esforço dos docentes, algo que nem sempre é possível, considerando a sobrecarga de trabalhos, turmas e alunos que marcam o cotidiano dos professores no Brasil.

Há, também, uma outra análise que pode ser feita em relação às avaliações processuais. Atualmente, os ambientes digitais apresentaram inúmeras situações possíveis de aprendizagem. Segundo Da Silva, Matos e Almeida (2014), a multiplicação dos ambientes virtuais de aprendizagem estimula e exploração mais ampla dos conhecimentos, para além da simples reprodução de conteúdos de modo isolado. Sendo assim, as avaliações processuais se alinham a essa nova realidade de mundo, pois valorizam as descobertas e os avanços que os estudantes vão agregando ao longo do ano. Pesam a favor das avaliações processuais, também, as tendências de trabalhos docentes desenvolvidos por meio de projetos.

Os projetos de aprendizagem tornaram-se mais populares no meio docente nas duas últimas décadas. Por meio desse método pedagógico de promover o ensino e a aprendizagem, o estudante desenvolve os conteúdos em um ritmo diferente, avançando por etapas de acordo com o projeto definido e monitorado pelo professor:

O conhecimento de cada indivíduo é produzido e internalizado por meio dessas interações sociais, de modo que não acreditamos na aprendizagem, na aquisição de novos níveis de conhecimento sobre o mundo como processos psíquicos isolados no interior da mente de um receptor passivo. Tampouco se pensa no ensino como transmissão das informações, como um programa que possa ser executado independentemente das experiências sociais vivenciadas pelos agentes desse processo. Ensino e aprendizagem, em nosso entendimento, são duas faces do mesmo processo cognicente, de uma mesma relação social, de um mesmo ato educativo (Pacheco, 2008, p. 20).

As diferentes formas de avaliar que foram trazidas nesta discussão não são estanques e estão em processo de (re)construção, acompanhando as tendências e as expectativas que a sociedade credita à escola. As instituições escolares não são ilhas. Elas sofrem a influência da dinâmica social. A escola ensina o que a sociedade organizada insere nos currículos oficiais por meio de seus representantes. E o ensino se materializa pelo trabalho de profissionais formados em faculdades de educação espalhadas pelo país.

Essas faculdades ofertam disciplinas ligadas à Didática e à Avaliação, que dialogam com as diferentes formas de ensinar, aprender e avaliar. Como será debatido à frente, não existe educação neutra, como Paulo Freire já afirmava. Os docentes colocam em sua prática parte da sua visão de mundo, dos seus valores e daquilo que aprenderam ao longo da sua trajetória acadêmica. Além disso, as reformas do Estado e a imposição de modelos político-econômicos hegemônicos sobre os sistemas educacionais são fatores preponderantes para as mudanças na educação que serão analisadas adiante. Nesse sentido, o próximo capítulo irá abordar a temática das avaliações externas como políticas públicas.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura tem o objetivo de analisar os estudos sobre determinada área do conhecimento em um recorte de tempo (Moreira, 2004). Dessa forma, a revisão de literatura tem um aspecto sumarizador, que contribui para a contextualização do trabalho em relação à área do conhecimento a que ele pertence.

O levantamento de artigos foi realizado a partir de consultas à base de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e ao *Google Acadêmico*, utilizando os seguintes descritores: avaliações externas, política educacional, qualidade da educação, uso das avaliações externas; avaliações externas e gestão escolar; com o recorte temporal entre 2016 e 2022. Esse intervalo de tempo de 7 anos foi estabelecido em função da pandemia de covid-19, que afetou duramente as pesquisas acadêmicas educacionais entre os anos de 2020 e 2021.

O quadro a seguir apresenta o mapeamento dos artigos científicos selecionados:

Quadro 1 - Mapeamento de artigos científicos no período de 2016-2022

N.	Autor(a)	Ano	Título da obra	Descritor
1	BORGES, Regilson Maciel; DE CARVALHO, Karolayne Rezende; DE FREITAS, Thaís Mariana; MENDONÇA, Eder Adriano.	2022	Usos dos resultados das avaliações externas pelas secretarias de educação, gestores escolares e professores: análise da produção científica publicada no Brasil.	Uso dos resultados
2	DA SILVA, Vandrê Gomes; PIMENTA, Cláudia Oliveira; ROSISTOLATO, Rodrigo.	2022	Avaliações externas: a institucionalização do debate em 30 anos da revista EAE.	Avaliações externas
3	FINI, Maria Inês.	2019	Currículo comum, avaliações externas e qualidade da educação	Qualidade da educação
4	COMETTI LÉLIS, Luziane Said; LEAL DA HORA, Dinair.	2019	A Gestão Pedagógica No Contexto Das Avaliações Externas e Em Larga Escala.	Avaliações externas; Gestão escolar

5	PERBONI, Fabio; MILITÃO, Andréia Nunes; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggin.	2019	Manifestações do “quase-mercado” nas avaliações externas e em larga escala.	Gestores escolares
6	CERDEIRA, Diana Gomes da Silva.	2018	Fatores associados ao uso dos resultados de avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional.	Avaliações externas
7	DE OLIVEIRA, Breyner Ricardo; PENA, Maria Tereza da Silva.	2018	Avaliações Externas e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Contexto da Nova Gestão Pública.	Política educacional
8	MATOS, Daniel Abud Seabra; DE OLIVEIRA, Breyner Ricardo; TRIPODI, Zara Figueiredo.	2018	Ideb, avaliações externas e gestão educacional: percepções de gestores escolares sobre usos e implicações.	Gestores escolares; Avaliações externas
9	SILVA, Antônia Bruna da; BRASIL, Cássia Karize de Andrade.	2018	A Construção do Currículo e do Ensino às Exigências das Avaliações Externas como Via para a Obtenção de "Bons" Resultados Educacionais.	Qualidade da educação
10	DA SILVA, Luana Soares; DA SILVA SOUZA, Marta Rejane; AMBLARD, Isabela.	2017	A avaliação em larga escala e suas implicações na prática docente.	Avaliações externas
11	MENDONÇA, Onaide; MARINA RAUSEO, Anna; BERTASSO SANCHES, Beatriz; MOREIRA CAMARGO, Nayara.	2017	Implicações das avaliações externas na alfabetização.	Avaliações externas
12	ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACHADO, Cristiane; ARCAS, Paulo Henrique.	2017	Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão.	Qualidade da educação
13	OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria.	2017	A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as).	Gestão escolar
14	CRUZ, Magna do Carmo Silva; TAVEIRA, Andreza de Santana; SOUZA, Sara Leite de.	2016	Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): contribuições deste instrumento na percepção de gestores e professores.	Avaliações externas

15	DICKEL, Adriana.	2016	Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: responsabilização e controle.	Impactos da avaliação
16	MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi.	2016	Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares.	Avaliações externas

Fonte: Pesquisa por descritores na Capes e no *Google Acadêmico* (2016-2022).

Teses e Dissertações

A busca por teses e dissertações teve o objetivo de encontrar estudos que analisassem o uso e a apropriação dos resultados das avaliações externas no cotidiano escolar. Para isso, foi utilizado o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o recorte temporal de 2016 a 2022, utilizando os descritores: “apropriação de resultados avaliação”, “uso de resultados” e “avaliações externas”. Novamente, o recorte temporal de 7 anos foi arbitrariamente estabelecido em função da pandemia de covid-19, que impactou duramente as pesquisas educacionais em avaliação no período entre 2020 e 2021.

Ao realizar o cruzamento dos trabalhos que interrelacionam esses três descritores, foram encontrados 52 estudos. Destes, foram selecionados 16 trabalhos que se comunicam com a área de estudo demandada. O quadro a seguir apresenta o mapeamento das obras selecionadas:

Quadro 2 - Mapeamento das dissertações e teses no período de 2016-2022

N.	Autor(a)	Ano	Título da obra	Descritor	Tipo
1	MOREIRA, Andréa Renó Jorge	2019	Avaliações externas e responsabilização docente: visões e implicações no cotidiano de escolas públicas.	Avaliações externas	Dissertação
2	PINHEIRO, Ana Paula Lopes do Prado	2019	Possibilidades de atuação pedagógica a partir de resultados da avaliação diagnóstica São Paulo e análise dos planos de aula.	Uso de resultados	Dissertação
3	SOUZA, Clara Etiene Lima de	2019	A qualidade das informações da Prova Brasil na perspectiva dos usuários.	Uso de resultados	Dissertação
4	FREITAS, Ramos dos Reis	2017	Protocolos de gestão no contexto escolar: O uso de ferramentas para apropriação de resultados das avaliações externas.	Uso de resultados	Dissertação
5	LEÃO, Aliziane da Mata	2017	Apropriação dos resultados das avaliações externas: Um estudo investigativo na escola “Bela Vista”.	Uso de resultados	Dissertação
6	PANICO, Roberta Leite	2017	Avaliação externa: apropriação e usos pelos gestores educacionais de três municípios maranhenses.	Uso dos resultados	Dissertação
7	BORGES, Edna Martins	2016	Avaliações externas em larga escala no contexto escolar: percepção dos diretores escolares da rede estadual de ensino de Minas Gerais.	Avaliações externas	Tese
8	GOMES, Ednéia Angélica	2016	Autonomia docente e Avalia-BH: implicações das avaliações externas sobre o trabalho dos professores.	Uso de resultados	Dissertação
9	MOURA, Estegite Carvalho Leite	2016	A utilização dos resultados das avaliações de larga escala pelos diretores das escolas municipais de Teresina.	Uso de resultados	Dissertação
10	PERBONI, Fabio	2016	Avaliações Externas e em Larga Escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros.	Avaliações externas	Tese
11	QUERIDO, Paula Helena de Andrade	2016	Os usos dos resultados das avaliações externas por escolas na proposição de ações de melhoria.	Apropriação de resultados avaliação	Dissertação
12	RABELO, Maria Raimunda de Negreiros	2016	Análises das ações gestoras de apropriação de resultados em duas escolas do interior do Amazonas.	Uso de resultados	Dissertação
13	RAMOS, Gisele Ferraz Lopes	2016	Fatores contributivos no processo de melhoria dos resultados nas avaliações do Saerj.	Uso de resultados	Dissertação
14	SOUZA, Aparecida Meireles de Souza e	2016	A utilização dos resultados das avaliações externas pelos gestores escolares estaduais de Porto Velho – Rondônia.	Uso de resultados	Dissertação

Fonte: Pesquisa por descritores na Capes e na BDTD (2016-2022).

A busca utilizando o descritor “avaliação externa”, frequentemente, direciona a trabalhos que relacionam esse instrumento avaliativo a outros três descritores: qualidade da educação, responsabilização docente e políticas educacionais. Essa situação expõe a relação estreita que se estabelece atualmente entre as avaliações externas, o planejamento docente e a gestão escolar.

As avaliações externas, em um sentido mais amplo, são analisadas pelos trabalhos de Da Silva, Pimenta e Rosistolato (2022); Perboni, Militão e Di Giorgi (2019); e Perboni (2016). Nesses trabalhos, é possível compreender o histórico das avaliações externas no Brasil e relacioná-las ao cenário atual.

A gestão escolar, por sua vez, é um tema relacionado às avaliações externas em todos os trabalhos analisados. Nessa linha de investigação, Querido (2016) avalia a importância dos Planos de Gestão para a comunicação eficaz da gestão com os professores, na perspectiva de se alinhar ações pedagógicas que contemplem a melhoria do desempenho dos estudantes em relação às avaliações externas. O trabalho dessa autora foi selecionado por abordar por investigar ações objetivas desenvolvidas no ambiente escolar voltadas especificamente para as avaliações externas.

O trabalho de Oliveira, Duarte e Clementino (2017) trazem o contexto da “Nova Gestão Pública” (NGP) para o ambiente educacional. A chamada “Nova Gestão Pública”, segundo os autores, adota critérios da economia privada para gerir a coisa pública. Os autores ressaltam aspectos positivos que as políticas de responsabilização docente podem gerar no cotidiano escolar, como o aumento do envolvimento e das reuniões para a discussão das políticas públicas em educação. No entanto, os autores admitem que existem lacunas governamentais que devem ser preenchidas pelo poder público para que as escolas superem os desafios sociais relacionados à qualidade da educação. Na mesma linha de investigação, De Oliveira e Pena (2018) discutem a relação existente entre os principais indicadores educacionais e os fundamentos da Nova Gestão Pública.

Perspectivas mais críticas em relação ao processo de responsabilização docente são observadas em Cerdeira (2018), Moreira (2019) e Rabelo (2016), que destacam o uso e a apropriação das avaliações externas pelas instituições escolares. Segundo Cerdeira (2018), por exemplo, as políticas de avaliação da educação básica de segunda e terceira gerações promoveram mudanças na forma como esses instrumentos pedagógicos são encarados pelos professores. O fenômeno da forte responsabilização docente, em muitos casos, não aumenta o desempenho

acadêmico dos estudantes, além de gerar sobrecarga física e mental nos profissionais (Bonamino; Sousa, 2012).

A autora ainda propõe a divisão entre os usos e as apropriações das avaliações externas pelas escolas em dois grupos: o uso superficial e o uso pedagógico. Em Moreira (2019) e Rabelo (2016), o fenômeno da responsabilização é tratado com cautela, uma vez que pode imputar aos professores a maior parte da responsabilidade pelo baixo desempenho dos estudantes sem que as condições de trabalho sejam consideradas.

Segundo Moreira (2019), a responsabilização docente está presente na percepção dos professores da rede pública estadual de Minas Gerais. Os relatos evidenciam as preocupações com as metas e com as estratégias governamentais de responsabilização docente em função dos resultados. Esse trabalho evidencia certo isolamento das professoras no planejamento em relação aos programas de avaliação sistêmica, o que é um dado valioso para entender os motivos da inconformidade e incompreensão de parte dos professores em relação a esses programas.

Segundo Cruz, Taveira e Souza (2016), há a existência de percepção, nos docentes, de que as avaliações externas estão associadas ao diagnóstico da situação escolar, o que contribui para a democratização do ensino. No entanto, o mesmo autor analisa haver um déficit na formação docente para melhor apropriação dos seus resultados por gestores e professores. Ramos (2016) também aponta lacunas na formação dos professores para que as avaliações externas consigam ser apropriadas no cotidiano escolar.

O trabalho de Dickel (2018) não explora diretamente os usos e as apropriações das avaliações externas pelos gestores escolares, mas compara os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), vinculada ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), aos resultados da Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC) e da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB). Esse trabalho foi considerado nesta revisão por concluir que a Prova Brasil e a ANEB possuem maior grau de responsabilização docente em relação aos seus resultados do que a ANA, o que pode influenciar nos usos e apropriações pela equipe gestora. Ainda nessa linha, Mendonça *et al.* (2017) apresentam um trabalho que investiga as implicações das avaliações externas na alfabetização.

A formação docente é um tema que atravessa outros trabalhos analisados. Segundo Pinheiro (2019) e Querido (2016), há a necessidade de inserir os professores mais diretamente nos debates

em relação às avaliações externas, para que ocorra maior compreensão dos programas desenvolvidos.

Já o trabalho de Gomes (2016) faz uma crítica em relação ao empobrecimento pedagógico que as avaliações externas podem levar no processo de ensino-aprendizagem por direcionar o trabalho do professor àquilo que as avaliações externas cobram. O estudo, desenvolvido na Rede Municipal de Belo Horizonte, indica uma percepção dos docentes quanto à importância dos possíveis diagnósticos promovidos pelas avaliações externas, mas destaca a decisão pela não-aplicação do teste em meados de 2015.

Segundo Matos, De oliveira e Tripodi (2018), existem situações que evidenciam como as avaliações externas são apropriadas no cotidiano escolar. Dentre as ações de destaque, observa-se o aumento das reuniões sobre o tema entre os professores, o estabelecimento de metas internas e o atendimento individualizado de alunos com baixo rendimento escolar. Nesse artigo, os autores transcrevem trechos das entrevistas com professores que relatam alterações na rotina escolar influenciadas pelos resultados obtidos pela escola.

De acordo com Souza (2016) e Panico (2017), as avaliações externas são, de alguma forma, apropriadas pelos gestores devidos às demandas institucionais crescentes. Os dois trabalhos apontam o esforço dos gestores em utilizar os resultados das avaliações externas no cotidiano escolar. Leão (2017) e Freitas (2017) apresentam uma linha investigativa que analisa o uso dos resultados das avaliações externas por meio de protocolos desenvolvidos pelas secretarias de educação.

Em uma linha similar, o trabalho docente investigado por Alavarse, Machado e Arcas (2017) busca relacionar os resultados das avaliações externas com as avaliações internas dos professores na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Os resultados apontam que existem incongruências entre o desempenho dos estudantes, que podem ser enquadrados em diferentes categorias de proficiência. Pelos resultados das avaliações externas, alguns deles estão nivelados em proficiências superiores ou inferiores, se comparados aos resultados das avaliações internas escolares. Esse fato aponta para uma necessidade de desdobramento das matrizes de avaliação e de formação docente, no sentido de se utilizar os resultados das avaliações externas para o desenvolvimento político-pedagógico da escola pública.

O estudo de Da Silva, Da Silva Souza e Amblard (2017) acompanha o trabalho de diferentes professoras ao longo do ano, com destaque ao planejamento das profissionais quanto à avaliação dos estudantes. O estudo evidencia que a avaliação escrita ainda é utilizada como o principal instrumento objetivo e de devolutiva para que as famílias percebam o aprendizado dos filhos e das filhas. As avaliações externas são percebidas como instrumentos de diagnóstico, mas há uma dificuldade na apropriação dos resultados da ANA.

Esse mesmo tema é abordado por Borges *et al.* (2022), ao analisarem os usos dos resultados das avaliações externas em três níveis: pelas secretarias de educação, pelos gestores escolares e pelos docentes. Nesse trabalho, os autores evidenciam uma desarticulação entre as formas de uso e de apropriação das avaliações externas. As secretarias de educação atuam como instâncias de monitoramento dos resultados, transferindo aos gestores escolares a condução e a organização das avaliações. Cabe ressaltar que os gestores, frequentemente, recebem as metas que devem ser alcançadas. Com isso, os professores percebem as avaliações, em muitos casos, como instrumentos de cobrança em relação ao seu trabalho, sem a assimilação de sua dimensão pedagógica.

O trabalho dos Coordenadores Pedagógicos, que compõem a gestão escolar, também são objeto de investigação. Segundo Cometti e Hora (2019), esses profissionais, muitas vezes, enfrentam o isolamento pedagógico na tentativa de compreender e articular os programas de avaliação externa com a comunidade escolar. Esse fato é decorrente das dificuldades próprias da função, como a imprevisibilidade da rotina escolar e por fatores pedagógicos, como a insatisfação docente com as políticas de responsabilização.

O uso e as apropriações dos resultados das avaliações externas especificamente pelos Diretores escolares são analisados por alguns dos trabalhos analisados. Borges (2016) e Moura (2016) destacam o papel central dos Diretores de escolas no uso e na apropriação dos resultados das avaliações externas no cotidiano escolar. O trabalho de Borges (2016) evidencia que, gradativamente, os programas de avaliação sistêmicas têm sido apropriados pelos professores em seus diferentes níveis, mas os pais ainda não assimilaram a política pública a ponto de participar mais ativamente da perspectiva político-pedagógica.

Explorando a qualidade da educação, Fini (2019) avalia a descontinuidade das políticas públicas o principal desafio para a qualidade da educação brasileira. A pesquisadora indica três aspectos essenciais para a melhoria desse parâmetro: 1) ter clareza sobre aquilo que o aluno tem o

direito de aprender; 2) como monitorar essa aprendizagem, tanto do ponto de vista da gestão da política pública quanto do ponto de vista da gestão da sala de aula; e 3) como preparar os professores. Nessa linha, a autora destaca aspectos positivos da Base Nacional Comum Curricular e das avaliações externas como instrumentos de gestão democrática e de diagnóstico das dificuldades dos estudantes. Ainda na linha de qualidade da educação, Souza (2019) analisa a qualidade da Prova Brasil na perspectiva do usuário. Esse estudo é interessante por avaliar o sistema de avaliação, o que aponta para discussões acerca da melhoria dos programas de avaliação em larga escala.

As críticas em relação às avaliações externas podem ser observadas em Silva e Brasil (2018), que acompanharam os resultados das avaliações externas em uma escola do Amazonas em que a equipe gestora se engajou em promover o engajamento desse instrumento no trabalho docente. O resultado, segundo os autores, foi a “secundarização” do desenvolvimento pedagógico dos estudantes, que foram treinados para responder questões de múltipla escolha, sem que isso tenha refletido em melhorias nos indicadores institucionais de forma estatisticamente significativas.

O estudo de Menegão (2016) segue a mesma linha e faz uma crítica às avaliações externas pela forma imperativa com que elas têm sido associadas à qualidade da educação. Esse estudo traz, ao primeiro plano, um tema sempre útil nas pesquisas educacionais em avaliação: os usos e os objetivos das avaliações externas. De maneira crítica, a autora discute o potencial indutor que as avaliações externas podem promover nas ações de ensinar e aprender, marginalizando dimensões educacionais do processo de ensino-aprendizagem.

De uma maneira geral, os trabalhos selecionados associam o uso e as apropriações das avaliações externas ao trabalho dos membros da equipe gestora e dos professores. É possível perceber que existe uma assimilação em grande parte dos docentes da dimensão político-pedagógica dos programas de avaliação sistêmica. Essa assimilação é, talvez, o ponto de partida para que esses programas sejam discutidos em todas as instâncias de poder, não apenas no microambiente da sala dos professores.

As perspectivas e as expectativas em relação ao desempenho acadêmico dos estudantes da educação pública básica devem mobilizar todos os setores da sociedade e a qualidade da educação brasileira deve ser o objetivo norteador das políticas públicas. Portanto, estacionar a discussão das

avaliações externas na responsabilidade do professor atrasa o desenvolvimento educacional do país, reduz as potencialidades que o instrumento pode promover e desperdiça recursos públicos da educação.

A responsabilidade governamental na condução de políticas educacionais democráticas e inclusivas é citada por Menegão (2016) e Fini (2019), que discutem a importância das avaliações externas como instrumento de gestão voltado para a melhoria da qualidade da educação e de diagnóstico das dificuldades dos estudantes. Caso sejam meros instrumentos de bonificação e ranqueamentos, as avaliações externas irão aprofundar as desigualdades regionais, étnicas e sociais já flagrantemente existentes na educação brasileira.

Os trabalhos analisados apontam tendências sobre o uso dos resultados das avaliações externas pelos gestores escolares. Uma das principais tendências que podem ser consideradas é que a responsabilização docente aumenta à medida que as avaliações externas se difundem no cotidiano escolar. Em grande parte dos programas de avaliações externas, os dados gerados compõem indicadores de qualidade das redes de ensino. As discussões acerca dos programas, dos dados e dos indicadores serão realizadas oportunamente.

A revisão de literatura aponta também para a dificuldade dos gestores em lidar com a falta de formação docente em relação ao tema. Os professores, de maneira geral, têm dificuldades para perceber as avaliações externas como instrumentos capazes de contribuir com o aprendizado dos estudantes. As razões que aprofundam essa percepção nos professores são históricas e estão relacionadas, sobretudo, às condições de trabalho a que os professores, muitas vezes, são submetidos. É tendência também, nos trabalhos analisados, o fato de a gestão escolar ser cobrada para que as escolas se alinhem às metas dos programas de avaliação externa dentro das respectivas redes de ensino. Essa cobrança se materializa em reuniões e em planos de gestão que os profissionais devem construir e divulgação para a comunidade escolar.

De modo geral, os estudos analisados ressaltaram diversas críticas em relação aos programas de avaliações externas, sobretudo quando elas são utilizadas como mecanismo de ranqueamento de escolas e como indicadores da qualidade da educação. Nesse ponto, há praticamente unanimidade nos trabalhos, que reforçam que as avaliações externas podem ser ferramentas úteis de diagnóstico e de mapeamento das dificuldades dos estudantes, mas que não

devem ser mecanismos isolados de políticas públicas, sobretudo às ligadas ao fenômeno da responsabilização docente.

2.1 A avaliação em larga escala como política pública

Este capítulo tem o propósito de apresentar a temática da avaliação em larga escala como instrumento de gestão educacional até os dias atuais, quando esse formato se constitui como política pública e interfere na tomada de decisão política nas diferentes redes de ensino. Na abordagem da avaliação como política pública, uma questão central se apresenta: Como surgiram os programas de avaliação em larga escala da aprendizagem escolar?

Na busca por essa resposta, o capítulo propõe, inicialmente, uma apresentação conceitual do que seja a avaliação externa ou em larga escala, apresentando as escolhas teóricas que guiam a escrita. O capítulo apresenta também um breve, mas necessário, resgate histórico das relações políticas e econômicas que estão na base das desigualdades educacionais.

2.2 Avaliação externa: um conceito em movimento

O que é uma avaliação externa? Para responder a essa pergunta buscamos retomar pesquisadores e pesquisadoras que se dedicam a esse estudo durante muito tempo. Iniciemos pelo conceito proposto pelo Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)/UFMG.

A avaliação externa à escola recebe essa denominação porque é concebida, planejada, elaborada, corrigida e tem seus resultados analisados fora da escola. Ela busca aferir o desempenho demonstrado pelos alunos, a fim de que seja possível confrontar o que o ensino é com o que deveria ser, do ponto de vista do alcance de algumas habilidades (Rocha, 2023).

Esse conceito contribui para estruturar o pensamento e aprofundar a discussão sobre as avaliações externas. É importante destacar que até os anos de 1990, as avaliações externas não tinham grande repercussão no meio docente e as avaliações internas eram mais privilegiadas no meio docente (Machado, 2012). No entanto, a partir dos anos de 1990, a avaliação escolar passou

por processos de sistematização, padronização e ampla divulgação por meio de provas elaboradas por instituições educacionais e respondidas por parte ou pelo conjunto dos discentes de rede de ensino. Nesse ponto, apresentamos um conceito proposto por Machado (2012) para avaliações externas:

Avaliação externa é todo processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar. Existem vários arranjos possíveis na organização dos processos das avaliações externas e, em algumas experiências e/ou etapas, a participação de profissionais das escolas avaliadas pode ser contemplada, mas a decisão de implementar uma avaliação do desempenho das escolas é sempre externa a elas (Machado, 2012, p.71-72).

Todavia, a partir dos anos 2000, as avaliações externas trouxeram para o cotidiano escolar um termo muito utilizado atualmente: os indicadores de desempenho. Além de operacionalizar e sistematizar, as avaliações externas produzem indicadores de desempenho sobre as redes de ensino. Esse movimento em direção à consolidação de indicadores de desempenho se deu, principalmente, a partir da incorporação da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil, ao Saeb em 2005. Essas avaliações passaram a compor, juntamente à ANEB, o Saeb (Machado, 2012).

O principal indicador de desempenho é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado pelo Governo Federal em 2007, a partir da agregação dos dados obtidos nas avaliações com os dados das taxas de aprovação já existentes no Censo Escolar (Machado, 2012). O histórico sobre o Saeb, Ideb e Prova Brasil serão apresentados posteriormente neste capítulo. Nesse momento, o objetivo é construir conceitos sobre as avaliações externas.

A entrada de novas métricas no Saeb, como citado acima, alterara o que podemos entender como um conceito de avaliação externa. Segundo Bonamino (2016), o Saeb passou por diversos ciclos de transformações metodológicas. Em 1990, durante o primeiro ciclo, o objetivo era, marcadamente, levantar informações sobre as escolas, diretores e professores. Já durante o segundo ciclo do Saeb, o objetivo era aprofundar no conhecimento dos profissionais, como a sua situação funcional, perfil e práticas docentes. Além disso, o foco era conhecer a estrutura física das escolas.

Sobre os dois primeiros ciclos do Saeb, Bonamino (2016) destaca:

Assim, os dois primeiros ciclos do Saeb enfatizaram a avaliação das condições intraescolares intervenientes no desempenho do aluno, distanciando-se parcialmente das principais referências da sociologia da educação e das comprovações empíricas dos

grandes *surveys* norte-americanos e europeus quanto à importância de se levar em conta o peso dos fatores sociodemográficos e culturais dos alunos na avaliação do desempenho escolar (Bonamino, 2016, p. 117-118).

Segundo Bonamino (2016), o terceiro ciclo do Saeb, em 1995, representou um ponto de inflexão metodológica e pedagógica. Os questionários distribuídos às escolas continham perguntas sobre o nível socioeconômico e cultural dos alunos. Esses questionários foram construídos apoiados em fundamentos da sociologia da educação.

Sobre o terceiro ciclo, a autora destaca:

Já o terceiro ciclo do Saeb, em 1995, constitui um momento de inflexão na definição dos questionários contextuais. Estes passaram a incluir itens sobre aspectos socioeconômicos e culturais dos alunos, denotando uma aproximação mais completa das referências da sociologia da educação. Até essa edição, o Saeb tendia a valorizar apenas o papel de variáveis propriamente escolares e pedagógicas, deixando à margem a mensuração dos fatores socioeconômicos e culturais do aluno e, com isso, a tentativa de decifrar a complexa alquimia existente entre fatores institucionais e origem social (Bonamino, 2016, p. 117-118).

O nível socioeconômico e as características culturais dos estudantes interferem diretamente no desempenho escolar. Essa afirmação é reforçada por diversas pesquisas e pelos estudos educacionais que acumulam grande quantidade de dados, chamados de *surveys*, promovidos pelos Estados Unidos a partir da década de 1960. “O contexto socioeconômico das escolas é o fator mais importante para análise de resultados educacionais. Espera-se, portanto, que uma escola que atende a alunos com maior poder aquisitivo e com mais recursos culturais atinja valores mais altos do Ideb” (Alves; Soares, 2013, p. 183).

Os citados autores ainda reforçam a necessidade da inclusão de mais dados e de mais estudos para guiar as políticas públicas em educação do que apenas as informações geradas pelos indicadores de desempenho. “Fica claro, portanto, que as políticas públicas para a educação brasileira exigem o estudo dos dados existentes de forma muito mais ampla do que apenas sua síntese em um indicador como o Ideb, assim como a aproximação de metodologias provenientes de epistemologias distintas” (Alves; Soares, 2013, p. 192).

A entrada dos indicadores de desempenho e das informações socioeconômicas dos estudantes no cerne das discussões sobre as avaliações externas fez com que esses instrumentos avaliativos se tornassem elementos norteadores de políticas públicas que envolvem significativos recursos humanos, financeiros e pedagógicos.

Nesse sentido, Horta Neto (2010) contribui com a seguinte reflexão:

Entendo que para a definição de políticas públicas é importante que a qualidade possa ter características tais que permitam que ela possa ser mensurada. Caso contrário, haveria um total descompasso entre os formuladores, os executores e os beneficiários dessa política, já que não haveria uma referência comum que permitisse tanto a sua execução como a sua avaliação. Nessa perspectiva, entendo qualidade como sendo um conceito relativo que utiliza padrões de referência para medir algo, e a partir dos resultados obtidos, compará-los a esses padrões. Uma vez definidos os padrões, levando-se em conta a sua complexidade, o tempo gasto e os recursos necessários para executar a medição, eles não devem sofrer mudanças significativas que impossibilitem a construção de uma série histórica que avalie as variações acontecidas ao longo do tempo. Dessa forma, qualidade em educação depende da existência de um padrão, uma referência a partir da qual seja possível comparar os processos educacionais que se quer medir a esses padrões. Por meio dos dados obtidos pelas medidas, é possível adquirir indicações objetivas que permitam orientar as políticas educacionais (Horta Neto, 2010, p. 94).

Portanto, pelas análises desenvolvidas até aqui, pode-se considerar que as avaliações externas são instrumentos de avaliação que, para além de aplicarem testes aos estudantes sobre conteúdos escolares, coletam diversas informações das redes de ensino para subsidiar ações de intervenções pedagógicas, compreensão do nível socioeconômico dos estudantes, responsabilização docente e políticas públicas educacionais.

O próximo tópico irá se dedicar a descrever o contexto que resultou no surgimento das avaliações externas como prática presente em diversas redes de ensino espalhadas pelo mundo. As avaliações externas não se encerram em si, ou seja, elas não são apenas provas para conhecer o que o estudante sabe ou não sabe sobre determinado conteúdo. Elas estão relacionadas a projetos político-econômicos voltados para a manutenção do sistema capitalista hegemônico. Portanto, o esforço será para inserir as avaliações externas em um contexto mais amplo, que se inicia no século XIX, atravessa o século XX e chega ao século XXI, até a atualidade.

2.3 A não neutralidade da educação

A não neutralidade da educação é defendida por importantes pesquisadores e pesquisadoras em educação, como Paulo Freire, e é compreendida ao se analisar brevemente o contexto histórico do final do século XIX até os dias atuais.

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (Freire, 1996, p. 36).

No final do século XIX, ocorreu a Conferência de Berlim, entre o final de 1884 e o início de 1885, que definiu arbitrariamente as quotas que os principais países europeus fariam jus no continente africano. Cabe lembrar que a África não era uma “terra sem povo”, ao contrário, havia inúmeras etnias, territórios e costumes completamente diferentes entre si, que foram ignorados pelos invasores europeus.

Estados nacionais fortes, raças que se julgavam superiores às outras e hegemonia militar já influenciavam as populações dos países recém-unificados na Europa, como Alemanha e Itália. A rápida expansão do capitalismo em direção a riquezas e recursos além-mar levou ao acúmulo de capitais nos países centrais da Europa, que iniciaram movimentos internos em busca de territórios. Os conflitos territoriais europeus não se resolveram de forma diplomática, como era de se esperar, e as tensões foram intensificadas pela “Teoria do Espaço Vital³”, que justificava, na perspectiva dos seus defensores, ofensivas militares.

Esse momento histórico já indicava uma tendência de fortalecimento dos Estados Nacionais, de afirmação das diferenças culturais, étnicas e sociais entre os povos e a crença nas ideias de darwinismo social, que patrocinava a superioridade da raça branca em relação às demais.

Nessa época, o Brasil iniciava o seu período Republicano, oficialmente implementado na manhã de sexta-feira de 15 novembro de 1889, quando o Marechal Deodoro da Fonseca foi ao Campo de Santana, no Rio de Janeiro, declarar que a família real não teria mais poderes políticos e que o país seria, a partir daquela data, uma república. Pouco antes da Proclamação da República,

³ “A despeito das inúmeras críticas dirigidas ao geógrafo alemão em vida e depois de morto -- ser um convicto nacionalista, um entusiasta do império alemão, ter buscado leis onde elas não existem, ou ainda fazer uso de determinismos sem fundamento, Ratzel conseguiu captar na noção de ‘espaço vital’, e na metáfora do estado como ‘organismo vivo’, os movimentos de expansão territorial do sistema capitalista no século XIX. Um primeiro movimento seria de expansão das ‘fronteiras’ externas de alguns estados sobre territórios contíguos e não-contíguos (as colônias dos impérios), envolvendo primordialmente as potências europeias em suas lutas hegemônicas; o segundo movimento, a expansão das ‘fronteiras’ internas do estado, o exemplo paradigmático sendo a ‘fronteira móvel’ norte-americana. Houve um terceiro movimento, a expansão não territorial e sim sistêmica das ‘fronteiras’ do regime capitalista, ao incorporar as ‘mentes e corpos’ das multidões” (Machado, 2002, p. 7).

o Brasil, enfim, aboliu a escravidão de pessoas negras em 13 de maio de 1888, por meio da Lei Áurea. No entanto, não houve um movimento contundente de integração dos ex-escravizados na sociedade.

Conforme aponta Gomes (2019), a campanha da abolição foi longa. Desde ao menos 1810, as discussões acerca da abolição da escravidão já ocorriam no Brasil. Muito se discutia em relação às vantagens e às desvantagens da abolição da escravidão. As razões humanitárias apareciam na mesa de negociações, uma vez que, nessa época, após séculos de normalidade, o tráfico de pessoas negras começou, por diversas razões, a ser considerado degradante do ponto de vista humanitário. Em tempo, cabe ressaltar que a escravidão foi estimulada e legalizada durante muito tempo por razões econômicas, mas passara a ser condenada pelo seu declínio econômico e pelas razões humanitárias.

Não se pode deixar de considerar e destacar que a história da escravidão no mundo tem como marco a imposição britânica sobre outras nações. Esta imposição, que tinha como justificativa as questões humanitárias, causou um prejuízo econômico sobre a nação, mas foi significativamente importante para que um tema até então considerado como normal e extremamente lucrativo para o branco colonizador fosse colocado em cheque. O que antes era considerado como um simples comércio entre as nações passou a ser visto como comércio ilegal, como um abuso de poder, um controle desleal sobre vidas humanas, e finalmente algo que deveria ser exterminado. Tendo como justificativa as questões humanitárias já mencionadas, a Grã-Bretanha deu início a uma campanha mundial para que o tráfico de pessoas fosse declarado ilegal antes mesmo do recorte temporal desta pesquisa, porém precisou de quase um século para que houvesse um fim legal no Brasil, a última nação a declarar os escravos livres (Gomes, 2019, p. 2).

Destaca-se também o fato de o darwinismo social já ter adeptos no Brasil. É fato conhecido que o Brasil participou do Congresso Universal das Raças em 1911, em Londres. Nesse evento, João Batista Lacerda, então diretor do Museu Nacional, apresentou ao mundo uma solução para o “problema do negro no Brasil”. De acordo com o diretor, em cem anos seria possível suprimir a população negra do Brasil a partir da miscigenação. O excesso de negros e negras era, segundo a classe dominante da época, uma das razões para o atraso do Brasil em relação ao mundo.

O racismo estrutural⁴ deixou marcas profundas no sistema educacional brasileiro. A partir da ideia de que negros e negras eram problemas do país, restou para esse grupo étnico a exclusão

⁴ “O racismo estrutural nos permite entender a forma mais ampla do racismo na construção da ordem social, em que as instituições são organizadas e os sujeitos constituídos. Noutras palavras, o racismo estrutural diz respeito às divisões de classe, ao imaginário étnico-racial, aos hábitos, costumes, linguagens, etc. O racismo estrutural organiza, noutros termos, o sistema de privilégio social/racial de maneira ampla, penetrando no tecido social, na cultura e nas dimensões

e a marginalidade. O acesso à educação foi negado, a inclusão social foi ignorada e a redução das desigualdades raciais foi deixada em segundo plano pelas grandes políticas públicas. O resultado para o país foi a estagnação da ascensão social, a dominação econômica por grupos familiares e a disseminação da miséria e das péssimas condições de vida.

O cenário mundial ficaria ainda mais trágico na primeira metade do século XX, com as duas grandes guerras mundiais. A Primeira Guerra Mundial, de 1914 a 1918, acirrou rivalidades transcontinentais e matou milhões de pessoas. Logo em seguida, o mundo ainda nem havia se recuperado da Primeira, quando a Segunda Guerra Mundial se iniciou e alterou sensivelmente os rumos da humanidade até os dias atuais. Isso porque a Segunda Guerra Mundial difundiu o pensamento nazifascista pela Europa, com repercussões sem precedentes. Esse pensamento, intolerante com as minorias sociais, racista e ultranacionalista, agravou as questões sociais na Europa e mergulhou o mundo em graves crises humanitárias, como genocídios, migrações em massa, perda de identidade cultural e outros inúmeros problemas.

No Brasil, pensadores se inspiravam no nazifascismo europeu. Cabe lembrar o movimento integralista, que influenciou segmentos da sociedade à época, inclusive na perspectiva educacional. A Ação Integralista Brasileira (AIB) foi fundada em 1932 e contou com expoentes como Plínio Salgado, Gustavo Barroso e Miguel Reale. A AIB tinha um espectro político-ideológico diversificado, com segmentos mais ou menos ligados ao nazifascismo europeu. Como tinha aspiração ultranacionalista, defendia uma valorização exaltada dos símbolos e valores nacionais, o que, claro, está intimamente ligado à educação.

Mas como exaltar símbolos e valores nacionais se grande parte da população brasileira, sobretudo a população negra, ainda nem frequentava escolas e nem detinha condições de acesso e permanência nas instituições escolares? Desde o início do período Republicano, o Brasil não soube implementar um sistema educacional voltado à superação das desigualdades raciais com políticas públicas integradas à consolidação de direitos sociais. Esse movimento socioeducacional seria fundamental para criar na sociedade uma percepção real de abolição da escravidão e que o país deveria promover o desenvolvimento educacional da sua população.

Sobre o contexto apresentado, Almeida (2019) aponta:

inconscientes do comportamento social. Daí sua dificuldade em ser compreendido e enfrentado. Sua complexidade e invisibilidade torna sua admissão social difícil” (Da Silva, 2020, p. 6).

[...] ainda que os indivíduos que cometam atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial. A ênfase da análise estrutural do racismo não exclui os sujeitos racializados, mas os concebe como parte integrante e ativa de um sistema que, ao mesmo tempo que torna possíveis suas ações, é por eles criado e recriado a todo momento (Almeida, 2019, p. 39).

No entanto, as políticas públicas não vieram como deveriam, e as contradições do Brasil, desde a sua formação republicana, influenciaram não apenas os rumos da educação nacional, mas também os rumos sociais, políticos e econômicos que foram tomados ao longo dos anos. É sempre bom revisitar jornais e revistas que circularam no Brasil até 1950, especialmente àqueles ligados às camadas populares e aos trabalhadores, que cobravam dos governantes a chamada “Segunda Abolição”, que nada mais era que o estabelecimento de pena para o crime de discriminação racial no Brasil. Por mais inacreditável que possa parecer, punir alguém, na forma legal, por discriminação racial só começou a ocorrer na década de 1950, com o fortalecimento de movimentos sociais liderados por negros influentes como Abadias do Nascimento e pela ação política de deputados como Gilberto Freyre e Afonso Arinos.

O capitalismo no século XX aprofundou diferenças étnicas, sociais e ideológicas em quase todo mundo. As redes de ensino não são neutras e sofrem a influência de políticas excludentes, discriminatórias, não universais e elitistas. As práticas racistas do capitalismo à época repercutiram decisivamente nos graves problemas educacionais que o Brasil já enfrentava e explicam, em grande parte, os fracassos que a educação nacional produziu no decorrer do século.

2.4 A educação brasileira no contexto das instabilidades políticas entre as décadas de 1930 e 1980

Enquanto a Europa e os Estados Unidos viviam um período de estabilidade política e social, com o auge dos modelos sociais-democratas baseados no bem-estar (*welfare*) da população, o Brasil vive tempos de golpes, contragolpes e tentativas de golpes desde, no mínimo, o ano de 1930.

Antes de 1930, o Brasil vivia sob a égide da República Velha⁵, uma fase republicana marcada pela pouca integração nacional e pelo poder político e econômico explicitamente exercido por uma elite agrária, principalmente cafeicultora. A partir de 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública buscou enfrentar de forma mais sistemática os grandes desafios da educação nacional. Iniciou-se uma série de reformas incentivadas por intelectuais como Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, que participaram do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Entre os objetivos do movimento estava a defesa de uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita (Brasil, 2022).

O Ministério da Educação e Saúde Pública não era um órgão autônomo (o que veio a ocorrer em 1953, quando surge o Ministério da Educação e Cultura, cuja sigla é amplamente conhecida: MEC), mas investia, sobretudo, em políticas de censos educacionais e produção de dados quantitativos. Em uma perspectiva otimista, apesar das instabilidades sociais, políticas e econômicas, o Brasil caminhava na direção de estabelecer políticas nacionais para a educação básica, e os anos seguintes seriam importantes na implementação de políticas públicas educacionais de ampla capilaridade no território nacional.

Um argumento a favor dessa tese é a promulgação da Constituição de 1934, que trouxe um importante marco: a educação passa a ser direito de todos e dever da família e do Estado. Outro argumento que indica uma organização dos sistemas educacionais brasileiros é a fundação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 1937 (o nome de Anísio Teixeira foi oficialmente inserido em 2001)⁶, próximo à alvorada da era ditatorial conhecida como Estado Novo, que Getúlio Vargas implementou no mesmo ano, em 10 de novembro.

⁵ “Com a queda da monarquia no Brasil em 1889, desmantelou-se o estado unitário e seguiu-se a chamada "República Velha" (1890-1930), quando se implantou o regime federativo, sendo a Constituição de 1891 seu primeiro marco institucional. Seguiram-se 40 anos de descentralização federativa em que os estados brasileiros, livres das amarras do poder central, exercitaram certo protagonismo nos mercados internacionais de capitais ao captar vultosas somas com a emissão de títulos nas praças financeiras europeias e depois nos Estados Unidos da América (EUA). Essa exuberante fase termina com a Revolução de 1930, abrindo um novo período centralizador que culmina com a ditadura do Estado Novo (1937-1945)” (Maia; Saraiva, 2012, p. 106).

⁶ 2001 - Homenagem a uma vida devotada à educação. A atuação do Inep no final dos anos 1990 retoma o ideário de Anísio Teixeira, inspirador de gerações de pesquisadores e educadores. Em homenagem ao ex-diretor, o Senado aprova a inclusão do seu nome no instituto, que passa a ser designado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022).

O INEP surge como Instituto Nacional de Pedagogia, em 15 de janeiro de 1937, que se destinava a realizar pesquisas sobre os problemas do ensino. Em 1938, o Instituto é rebatizado para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, agregando novas atribuições institucionais (Mariani, 1982). Contudo, as atribuições do INEP continuavam muito aquém das expectativas dos educadores e das educadoras, visto que o órgão se ocupava de questões burocráticas de certo modo irrelevantes para a educação nacional, como a seleção, aperfeiçoamento e readaptação funcional dos funcionários públicos da União (Mariani, 1982).

O primeiro trabalho mais relevante executado pelo INEP foi um relatório sobre a situação do ensino primário entre 1932 e 1937 no Brasil. Esse relatório sinalizou que 70% da população brasileira era analfabeta (INEP, 2022). Ao longo dos anos seguintes, o INEP passou por várias crises, muito em função de a educação sofrer, ora com a falta de investimentos adequados, ora pela interferência político-ideológica da burocracia estatal nos meandros do sistema educacional brasileiro.

Com o fim do Estado Novo em 1945, o INEP praticamente paralisou o setor de pesquisas educacionais, muito em função de ter recebido do novo governo as atribuições que eram da Diretoria do Ensino Primário e Normal. Além disso, coube ao INEP a gestão do Fundo Nacional do Ensino Primário. Dessa forma, o INEP se concentrou na construção de escolas em áreas rurais, em áreas de fronteiras e nas áreas de colonização estrangeira ao passo que essas novas atribuições abriram caminho para a criação do setor de Aperfeiçoamento do Magistério, resgatando parte da função perdida pelo INEP em anos anteriores (Mariani, 1982).

Getúlio Vargas foi sucedido na presidência, após um período de 15 anos no poder, em 1946, por um militar, o marechal Eurico Gaspar Dutra, que fez um governo com propostas desenvolvimentistas, como a interligação do país com rodovias e a instalação de indústrias. Além da pauta econômica, o governo Dutra precisaria também combater uma realidade educacional trágica. A educação brasileira, na década de 1940, tinha uma taxa de alfabetizados menor que a taxa de analfabetos, o que só mudaria duas décadas depois (Souza, 1999).

O governo de Dutra termina em 1951 e Getúlio Vargas retorna à presidência em 1951. O retorno triunfal de um líder carismático teve um final conhecido por grande parte dos brasileiros: Vargas suicida-se nas primeiras horas do dia 24 de agosto de 1954 e o Brasil enfrentaria novas instabilidades sociais e políticas nas décadas seguintes.

O governo Juscelino Kubistchek (1956-1961) ficou marcado pela inauguração da nova capital. Brasília deixou de ser um sonho e passou a ser o centro do poder, ao menos do poder político. Antes da posse de Juscelino, o poder militar, que se localizava no Rio de Janeiro, dava sinais de que a democracia no Brasil passaria por abalos nos anos seguintes. Isso porque entre o suicídio de Vargas (1954) e a posse de Juscelino (1956) os militares estiveram praticamente no centro das discussões políticas do Brasil. Havia forças mais democráticas e menos democráticas no processo, que pendiam o rumo do país ora para um lado ora para outro.

Cabe relembrar um fato que exemplifica a instabilidade política que o Brasil passava na década de 1950: o país teve três presidentes em novembro de 1955. Café Filho, Carlos Luz e Nereu Ramos estiveram no centro de disputas políticas que tiveram militares como personagens importantes. Contudo, as forças mais democráticas entre os militares prevaleceram e o Brasil caminhou para a posse de Juscelino Kubistchek, sucedido por Jânio Quadros em 1961. Jânio fez um governo de muita instabilidade e, cerca de 8 meses após sua posse em Brasília, renunciou à presidência da república. Novamente, o mês de agosto entraria para a história presidencial brasileira. Após o suicídio de Vargas em 24 de agosto de 1954, Jânio Quadros renunciou em 25 de agosto de 1961. Dessa vez, as forças militares menos democráticas se mostraram mais fortes no processo de sucessão política e influenciaram os eventos que ocorreram no governo de João Goulart, o vice de Jânio, que assumiu a presidência da república após incertezas institucionais (Bueno, 2017).

Vale posicionar a educação brasileira nesse cenário de instabilidade política. Apesar das incertezas, em 1961, o Brasil implementou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Essa legislação estabelecia uma maior separação Igreja-Estado, como o ensino facultativo de ensino religioso, e iniciou um período de avanços e de retrocessos educacionais no país. A educação pública, gratuita, laica e obrigatória ainda patinava em função das precárias condições de acesso da população brasileira e em função da inexistência de vagas para o conjunto dos brasileiros. Mesmo assim, passos importantes foram dados, uma vez que o sistema previa a seguinte organização: ensino pré-primário; ensino primário de quatro anos, podendo ser estendido para seis anos; EM subdividido em dois ciclos – o ginásial de quatro anos, (com as subdivisões de secundário, comercial, industrial, agrícola e normal), e o colegial de três anos (subdividido em comercial, industrial, agrícola e normal) (Brasil, 1961).

O principal problema dessa legislação não é difícil de se observar: o ensino primário era curto: apenas quatro anos, na maioria dos casos. Adicionando-se o fato de a população passar por graves desigualdades de acesso à escola, o resultado não poderia ser outro: a educação não era democratizada e concluir os estudos básicos só era possível para a minoria da população.

A consolidação do regime militar, período da história brasileira compreendido entre 1964 e 1985, foi acompanhada de um aumento dos níveis urbanização e de industrialização do país: o sistema capitalista ganhava destaque nas esferas de poder e nos movimentos das elites. Os trabalhadores se concentravam nas cidades, e não demorou para novas reformas educacionais começarem a amadurecer.

Contudo, houve um retrocesso em 1967. O regime militar outorgou uma constituição para (re)organizar o país. Nessa Carta Magna, não havia mais percentuais mínimos de investimento em educação nos entes federativos, como anteriormente. O poder estava centralizado e a educação não ganhou o destaque necessário na legislação vigente (Brasil, 1967). Entretanto, em 1971 houve a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob o governo de Emílio Garrastazu Médici. Essa legislação, a Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, alterou a estrutura da educação nacional, levando a certo entusiasmo dos professores, pois chegava em um momento de crescimento econômico, o chamado “milagre econômico”⁷, e pretendia-se enfrentar mais diretamente a questão do analfabetismo que persistia em índices perturbadores.

A principal mudança proposta pela LDB de 1971 foi o aumento da escolarização primária, de quatro anos para oito anos. Esse fato foi comemorado por educadores, embora tenha sido criticado por grupos que se preocupavam com as dificuldades dos alunos do campo e de regiões mais carentes concluírem os estudos em uma jornada escolar obrigatória mais longa. Essa nova LDB simplificava a estrutura organizacional da educação básica em ensino de 1º e 2º graus, termos que até os dias atuais visitam o imaginário das pessoas ao se referirem ao EF e EM. Em outras palavras, houve junção do primário com o ginásio, ou seja, a faixa etária de 7 a 14 anos; e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau.

⁷ “O período 1968-1973 é conhecido como “milagre” econômico brasileiro, em função das extraordinárias taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) então verificadas, de 11,1% ao ano (a.a.). Uma característica notável do “milagre” é que o rápido crescimento veio acompanhado de inflação declinante e relativamente baixa para os padrões brasileiros, além de superávits no balanço de pagamentos” (Veloso; Villela; Giambiagi, 2008, p. 222).

Em outro tipo de análise, a expansão do atendimento dependia de uma reestruturação do financiamento da educação básica pública. Esse é um tema que gera muita discussão no Brasil há vários anos, pois os Governos que se sucedem desde o início da República enfrentam o desafio do financiamento e da gestão dos recursos públicos aplicados em educação. Sem trazer a discussão para o presente neste momento e mantendo-a no passado, o governo militar fracassou não só em financiar a educação básica pública, mas também para ofertar serviços públicos de qualidade para o conjunto da população. A economia brasileira, após o milagre econômico, ficou em péssimas condições (Bellingieri, 2005).

Durante os 21 anos em que o Brasil foi presidido por governos autoritários, a economia passou por transformações profundas: o PIB cresceu a taxas elevadas; a estrutura produtiva diversificou-se, com o surgimento de indústrias de bens de capital e insumos básicos; melhorou-se a infraestrutura do País; criou-se um novo sistema tributário e financeiro, trazendo novas fonte de financiamento para o governo. Todavia, o preço pago pelo forte crescimento foi o gigantesco aumento do endividamento do Estado brasileiro, que havia feito a opção de se financiar por meio da fácil e barata captação de recursos externos. Esse modelo de crescimento funcionou até o final da década de 1970. Quando, a partir daí, as fontes de recursos externos secaram e os encargos da dívida aumentaram, o País quebrou (Bellingieri, 2005, p. 16).

Os anos de 1980 marcam, além da queda do regime militar no Brasil, a introdução de ideias democráticas na sociedade, como a participação popular, o controle dos gastos públicos e o acompanhamento das ações dos agentes públicos. Esse cenário promoveu um maior intercâmbio de professores e estudantes brasileiros com instituições de pesquisa estrangeiras, que desenvolviam pesquisas e programas relacionados ao desempenho dos estudantes.

O sistema capitalista trouxe ações de privatizações dos serviços públicos e a drenagem de recursos públicos para entes privados, inclusive na educação. Outro fator do fracasso no financiamento da educação no regime militar foi a necessidade de investimentos na “Segurança Nacional”, que impedia a transparência, a cobrança e o controle social sobre os recursos públicos. Por fim, as sucessivas crises econômicas e o esgarçamento do regime militar contribuíram para a defasagem de um projeto nacional que valorizasse os professores e investisse na infraestrutura das escolas.

Entre 1930 e 1980, o esforço era claramente no sentido de ofertar escolas ao conjunto dos brasileiros e brasileiras. Mesmo que as LDBs descritas continham elementos norteadores da organização pedagógica das escolas, o objetivo, em primeiro plano, era a democratização do acesso

e da permanência dos estudantes nas instituições escolares. A parte curricular existia, mas não era objeto de avaliações nacionais de grande porte, mesmo porque o regime militar não tinha um pleno interesse na divulgação de dados e de informações sensíveis, como o desempenho dos estudantes brasileiros.

Por fim, é preciso considerar estudos que foram desenvolvidos no exterior, para compreender que o sistema educacional brasileiro se encontrava dissonante em relação ao debate internacional.

2.5 Um olhar externo: O surgimento do “Estado-Avaliador”

A avaliação do desempenho dos estudantes da educação básica é um campo complexo dos estudos avançados em educação, e o debate em relação ao tema não se iniciou recentemente. Há uma vasta produção acadêmica sobre o assunto há muitas décadas nos Estados Unidos, Canadá, Europa Ocidental e em determinados países asiáticos. Esses países receberam pesquisadores, mestrands e doutorandos brasileiros durante muito tempo, que retornaram ao Brasil após participarem de pesquisas sobre o tema. Essas pesquisas foram desenvolvidas no contexto do país nas quais os estudos foram realizados (Gatti, 2014).

Inequivocamente, esse intercâmbio de professores e estudantes em instituições de pesquisa em educação no exterior atuou positivamente para trazer ao Brasil a percepção da importância de se desenvolver estratégias nacionais para lidar com a avaliação em larga escala do desempenho dos estudantes. No entanto, o caminho não foi linear, já que o século XX no Brasil foi marcado por inúmeras instabilidades internas, como descrito anteriormente.

Os estudos do sociólogo James S. Coleman e sua equipe, na década de 1960, resultaram no famoso relatório Coleman, encomendado pelo Senado dos EUA. Esse relatório compilou dados de questionários aplicados em 60.000 professores, avaliando 570.000 alunos de 4.000 escolas. Trata-se do maior *Survey* já realizado até então sobre o sistema educacional americano. Para além das expectativas, os resultados mostraram a interferência das desigualdades sociais e raciais no desempenho dos estudantes (Brooke; Alves; Oliveira, 2015). Em resumo, as pesquisas educacionais que mediam o desempenho dos estudantes revelaram que as diferenças no

desempenho estudantil não se davam fundamentalmente devido aos fatores didáticos, e sim por fatores sociais relacionados aos alunos (Fontanive *et al.*, 2021).

Cabe lembrar que os esforços do governo americano têm relação direta com os movimentos pelos direitos civis, como resultado na Lei de Direitos Civis de 1964. Essa lei representa o legado de gerações que lutaram por reconhecimento e justiça em tempos de segregação racial e desigualdades educacionais abissais entre a população preta e a população branca dos EUA. Além do exposto, os esforços dos americanos foram no sentido recuperar a confiança da nação no sistema educacional, duramente criticado pelo lançamento do satélite *Sputnik*, em 1957, pelos soviéticos. Na avaliação das autoridades, era necessário aumentar os padrões educacionais por meio de avaliações externas mais rígidas e currículos mais exigentes, pois a deficiência tecnológica ocidental, entenda-se a americana, estava diretamente ligada às fragilidades educacionais presentes na rede de ensino (Vianna, 1995).

Como propõe Afonso (2003), o papel do Estado foi substancialmente transformado nas últimas décadas. A globalização trouxe elementos que mudaram a percepção das pessoas em relação à autoridade e à legitimidade do poder constituído acumulado pelo Estado. Além disso, em uma perspectiva pluralista, o aumento da pressão por maior participação dos diversos segmentos sociais promoveu mudanças nas políticas públicas em educação.

As consequências da globalização são inúmeras e marcaram definitivamente a organização política econômica dos tempos atuais. É certo que a globalização alterou profundamente as relações sociais, políticas e econômicas, sendo um fenômeno muito estudado nas Ciências Humanas, mesmo antes de receber o nome utilizado atualmente, segundo Gorender (1997).

O último terço do século XX assinala transformações de grande importância no sistema capitalista mundial. Essas transformações não debilitaram a essência do modo de produção capitalista, na verdade, reforçaram-na, uma vez que se acentuou sua característica mundial. Nisto consiste, precisamente, o processo de globalização, nome novo para o antigo processo de internacionalização ou de criação do mercado mundial nascido com o próprio capitalismo. O que se dá, em nossa época, é o fenômeno do movimento das economias nacionais dentro das fronteiras políticas dos Estados nacionais ser, constantemente e a todo instante, ultrapassado pelo movimento das empresas multinacionais, em número muito restrito, que atuam, com agilidade quase desembaraçada, no cenário do mercado mundial (Gorender, 1997, p. 311).

As reformas liberais e neoliberais dos anos de 1980 conduziram ao surgimento de termos como “vantagens competitivas”; em outras palavras, o capitalismo globalizado buscava recursos

humanos e tecnológicos especializados e preparados para a nova ordem mundial. Dessa forma, a educação ultrapassou fronteiras nacionais e demandou a formação de indivíduos que detinham conhecimentos acerca dos novos processos produtivos dominantes: a realidade local deveria ser inserida em um espaço mais amplo, acomodado no *locus* que perpassa a leitura do mundo contemporâneo. Portanto, a educação passa a constituir um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública e das formas de governo, com os currículos realinhados para essa realidade (Afonso, 2013).

Nesse contexto de competição, meritocracia e desenvolvimento tecnológico surgem mecanismos de avaliação em larga escala do desempenho dos estudantes. Os primeiros países onde essas avaliações ganharam grande repercussão foram os Estados Unidos e a Inglaterra, que passavam por profundas reformas neoconservadoras e neoliberais comandadas por Ronald Reagan e Margareth Thatcher (Afonso, 2013).

Nos países que iniciaram, há mais de duas décadas atrás, a vaga de reformas neoliberais e neoconservadoras, a avaliação constitui-se ela própria como uma política estatal, enquanto instrumento da ação dos Estados e governos, tendo muito a ver com leituras internas das especificidades nacionais, ainda que filtradas e interpretadas por novas orientações ideológicas então emergentes - nas quais, em certos casos, os aspectos simbólicos foram ampliados (e dramatizados) por oposição a outras realidades nacionais. Foi assim que se justificou, por exemplo, no início dos anos de 1980, a famosa reforma conservadora *A Nation at Risk*, já que a competitividade econômica e a inovação tecnológica dos EUA se davam como fortemente ameaçadas pelo fato de as performances dos alunos serem, em muitos casos, inferiores às de alunos de outros países capitalistas menos desenvolvidos (ou, em alguns casos, países diretamente concorrentes na disputa pela hegemonia mundial, como ainda era o caso, na altura, da União Soviética). Nos EUA, sob a liderança de Reagan, as soluções propostas passaram, entre muitos outros aspectos, por um aumento do controle da educação pública por parte do Estado, pelo retorno à autoridade e centralidade dos professores (com o conseqüente menosprezo pelas pedagogias construtivistas e não diretivas assentes no protagonismo discente), pela revalorização de disciplinas consideradas básicas ou fundamentais nos currículos (*back to basics*), pela introdução de critérios de maior rigor, seletividade e meritocracia, e pela dominância de lógicas de competição, de escolha parental e de mercado educacional tendentes a esbater (ou mesmo acabar com) o monopólio da educação pública estatal. Ressalvando as especificidades nacionais, foi assim também no caso da Inglaterra, nomeadamente com a alteração nas condições do exercício da autonomia profissional dos professores, com a introdução de um currículo nacional e com a adoção de exames nacionais em decorrência da reforma thatcheriana (*Education Reform Act 1988*) (Afonso, 2013, p. 271-272).

O Estado-Avaliador pode ser dividido em duas fases. A primeira fase se desenvolveu dentro dos territórios dos países, devido às transformações sociais decorrentes do capitalismo. Já a segunda fase está associada ao aumento crescente da participação e da interferência das

organizações internacionais multilaterais, notadamente da Organização para a OCDE e do Banco Mundial, nas políticas e nos orçamentos públicos (Afonso, 2013).

A OCDE foi criada em 1961 como parte dos esforços para a recuperação da Europa Ocidental após a Segunda Guerra Mundial. Já o Banco Mundial foi criado em 27 de dezembro de 1944 e consiste em uma Instituição Financeira que empresta dinheiro para países em desenvolvimento. A pergunta que pode intrigar algumas pessoas é: por qual motivo tais instituições se lançaram em assuntos educacionais, já que são organizações fundamentalmente ligadas aos segmentos econômicos?

A explicação para esse fenômeno passa pela compreensão da atual fase do capitalismo. O mercado de capitais e de bens não se restringe a territórios nacionais. A acumulação de capitais no sistema capitalista depende da produção de necessidades nos consumidores, onde quer que eles estejam. O modo de vida capitalista depende da apreensão da gramática (neo)liberal ocidental, em que os esforços individuais, a acumulação de riquezas e a meritocracia são elevadas ao seu expoente máximo. A gramática, seja qual for, é aprendida em instituições escolares e as organizações internacionais garantem que o capitalismo seja aprendido e ensinado de acordo com os objetivos dos acordos assinados pelos países-membros. Portanto, faz sentido, na perspectiva do agente econômico, a interferência na educação por meio das organizações multilaterais.

Nesse sentido, a educação é a estrada que promove o acesso aos bens, aos produtos e aos serviços de boa qualidade. Ao interferir nas políticas públicas educacionais, com intenções mais nobres ou menos nobres, as organizações econômicas patrocinam uma agenda própria, atrelada com os interesses dos países centrais do capitalismo e dirigindo as expectativas sociais em relação à função da escola e dos conhecimentos que devem ser ensinados e aprendidos.

Ao longo dos anos, a OCDE ampliou a sua atuação na educação e lançou um programa denominado PISA, *Programme for International Student Assessment*, ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Este programa tem o objetivo de comparar o desempenho dos estudantes de diferentes países e é realizado a cada três anos. O Brasil participa, como convidado, desde a primeira edição, em 2000. Na prática, o PISA submete os alunos de escolas públicas e particulares a avaliações de Português, Matemática e Ciências. Não são cobrados os conteúdos de um currículo específico, visto que existem diversas formas de organização curricular ao redor do

mundo. O que ocorre é que estudantes de 15 anos respondem a testes sobre habilidades relacionadas à compreensão de textos, manipulações matemáticas e letramento científico básicos (OCDE, 2022).

É importante lembrar que o PISA não é conduzido por uma autoridade educacional como a UNESCO, mas sim por uma autoridade econômica, a OCDE. Essa instituição foi criada na perspectiva do Plano Marshall, projeto norte-americano de recuperação da Europa após a Segunda Guerra Mundial. Esse viés faz com que a OCDE tenha legitimidade questionável em relação às suas credenciais para realizar um estudo educacional comparativo do desempenho dos estudantes (Alavarse, 2016).

Além disso, o PISA ainda pode ser criticado pelas mesmas razões que os programas de avaliação em larga escala nacionais também o são, ou seja, eles não devem servir para ranqueamentos, bonificações e outros usos e apropriações meramente liberais, elencando melhores e piores, como instrumento central da qualidade da educação. As avaliações externas devem ter o uso voltado para compreensão e enfrentamento das desigualdades socioeducacionais, para o diagnóstico de dificuldades e para o fortalecimento das redes de ensino.

Nesse sentido, o PISA não reflete a verdade absoluta e, infelizmente, seus resultados são divulgados, muitas vezes, sem uma análise crítica adequada, baseada na perspectiva de que os professores ensinam mal os seus conteúdos, que os alunos são desinteressados e/ou que a escola pública não é capaz de promover o ensino e a aprendizagem dos jovens. É urgente uma análise profunda do conceito de qualidade da educação, fora das perspectivas exclusivamente liberais, em que a escola serve unicamente à ascensão social. Caso isso seja feito, a conclusão será que o PISA e os demais programas de avaliações externas devem atuar como um dos referenciais da qualidade da educação, mas não o elemento central desse parâmetro (Alavarse, 2016).

Após essas considerações, o que se pode apresentar das participações do Brasil no PISA? Conforme citado, o Brasil participa do PISA desde a sua primeira edição, em 2000. Os resultados finais da última edição, de 2022, ainda não foram divulgados pela OCDE. Os testes de 2018 evidenciaram a estagnação do Brasil em posições que variam entre 58°-60° (em leitura), 72°-74° (em matemática) e 66°-68° (em ciências). Ressalta-se que 80 países participaram da avaliação, que teve a margem de erro de dois pontos, razão da variação na posição do “*ranking*” (PISA, 2018).

É evidente que o país não se encontra entre as potências educacionais do mundo, longe disso, o Brasil figura entre os piores países nas avaliações que compõem o PISA. Dificilmente os

dados apresentados surpreendem profissionais da educação brasileiros, que convivem com uma série de dificuldades que refletem o baixo desempenho dos estudantes nos testes.

Esse baixo desempenho é um dado muito útil, pois deixa visível a ponta de um sistema com inúmeras contradições: os estudantes são sujeitos com direitos à educação violados, mais que isso, são sujeitos com direitos sociais violados. Os profissionais da educação, sobretudo os professores, são, na maioria das vezes, mal remunerados e praticam jornadas de trabalhos extenuantes, que inviabilizam o estudo, a formação continuada, a preparação de excelência e o aprimoramento didático. Combinado a isso, muitas escolas ainda não possuem a infraestrutura mínima para que a educação aconteça em um ambiente pedagogicamente atrativo para o estimular o ensino e a aprendizagem.

O baixo desempenho acadêmico dos estudantes é uma informação valiosa e transformadora, caso seja utilizada da forma correta. O Brasil tem demorado a utilizar as informações obtidas dos programas de avaliações externas na redução das desigualdades educacionais e na valorização dos professores. Essa demora aprofunda as contradições regionais, étnicas e de gênero e atrasa o desenvolvimento do país (Alavarse, 2016).

2.6 O “Estado-Avaliador à brasileira”

A agenda neoliberal chegou ao Brasil com mais força nos anos de 1980. Não por acaso, as grandes instituições comerciais e financeiras mundiais, como a OCDE e o Banco Mundial, sempre pactuaram metas e intenções com as autoridades constituídas no país. Tais pactuações e intenções não são neutras. Elas são decorrentes do interesse dos países centrais do capitalismo em aumentar a sua área de influência no mundo.

Como prova do fortalecimento e da influência estrangeira no sistema educacional brasileiro, o INEP coordenou a aplicação dos testes do PISA, o que promoveu a observação e a transferência de tecnologias educacionais relacionadas às avaliações externas. Além disso, não é difícil observar o patrocínio dessas agências em programas e projetos diversos, nas áreas de meio ambiente, educação, saúde e empreendedorismo. Conforme exposto anteriormente, essas ações fazem parte dos objetivos institucionais dessas organizações internacionais.

O “Estado-avaliador à brasileira”, no contexto da educação, deu passos marcantes durante o seu processo de consolidação. Um dos primeiros passos nesse sentido foi a criação do Sistema de Informações Bibliográficas em Educação (Sibe). Esse sistema integrou bibliotecas, centros de pesquisas educacionais e colecionou diversas informações disponíveis à época sobre a educação no Brasil. Em 1985, foi criado o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), com o objetivo de socialização e universalização do ensino por meio da seleção e distribuição de livros didáticos (Brasil, 2022). Os livros didáticos constituem importantes meios de veiculação dos conhecimentos que se deseja disseminar na sociedade e a universalização do livro didático tem papel central nos currículos nacionais.

Outro evento que marca a implementação do Estado-Avaliador no Brasil é a criação, na década de 80, do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (Saep), pelo Ministério da Educação. Esse sistema tinha foco em Programas Educacionais, sobretudo da região Nordeste do Brasil (Machado; Alavarse, 2014). Uma das experiências mais relevantes dessa época foi o EDURURAL, programa conduzido pela Fundação Carlos Chagas (FCC). Esse programa foi uma experiência próxima a um *survey*, que produziu dados, financiados pelo Banco Mundial, sobre as escolas rurais de vários estados do Nordeste. Nesse projeto, a Fundação Carlos Chagas buscou calibrar o conceito de qualidade da educação criando metodologias e testes que promoviam um estudo longitudinal dos estudantes avaliados (Brooke; Alves; Oliveira, 2015). Nessa década, o país avançou em termos de universalização do acesso ao ensino público gratuito e, principalmente a partir da década de 90, foram criados sistemas para direcionar a aplicação de recursos públicos e monitorar os avanços ou os retrocessos dos estudantes em relação aos saberes escolares que eles deveriam ter assimilado em determinadas etapas do percurso educacional (Coelho, 2008; Machado; Alavarse, 2014).

Em 1990, foi criado o Saeb, promovendo mudanças nos rumos nas políticas públicas em educação. O marco legal do Saeb é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2001. Contudo, para que o Saeb conseguisse avançar em relação aos seus objetivos, que são avaliar as redes de ensino e subsidiar o aprimoramento das políticas educacionais, ele deveria estar legitimado perante as redes de ensino e a opinião pública (Castro, 2009). Nesse sentido, era preciso operacionalizar o Saeb de modo que os estados e municípios conseguissem não apenas compreendê-lo, mas sim

apropriá-lo. Além disso, a implantação do Saeb é uma prova definitiva da implantação do Estado-avaliador no Brasil (Schneider; Rostirola, 2015).

A implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no ano de 1990, a partir de uma demanda do Banco Mundial, é exemplo cabal da entrada do Brasil nos preceitos do Estado-avaliador e das injunções de organizações internacionais sobre as políticas nacionais. Reestruturado no ano de 1995 e, posteriormente, em 2005, sob a alegação de que na forma como vinha sendo realizado não dava conta de retratar a realidade escolar do país, o Saeb abriu espaço para a realização de avaliações censitárias com dados sobre a situação educacional das escolas e redes de ensino, constituindo-se em importante instrumento para o aprimoramento das políticas educacionais aos moldes praticados pelos países mais avançados (Schneider; Rostirola, 2015, p 500).

A implementação do Saeb permitiu que as redes de ensino fossem comparadas em relação ao nível de aprendizado dos alunos, e não somente em relação à capacidade instalada e ao número de matrículas (Alves; Soares, 2013). Essa comparação foi possível porque o Saeb desenvolveu algo que não havia no Brasil: uma prova amostral, de múltipla escolha, de Língua Portuguesa e de Matemática, aplicada de forma padronizada em escolas de todos os estados brasileiros. Até aquele momento, o país não dispunha de um sistema que produzisse tais dados. No recorte do Saeb também eram incluídas escolas rurais, diversas redes de ensino (a rede privada foi incluída no Saeb em 1995), instituições escolares de regiões afastadas de centros urbanos e outras particularidades educacionais que permitiram, enfim, a produção de dados comparativos.

Se, por um lado, o Saeb pode ter representado um avanço em termos de sistematização de informações, por outro lado ele ainda tinha relativamente pouca repercussão nacional, visto que os seus resultados não eram refinados a ponto de se conhecer a nota da unidade escolar (Alves; Soares, 2013). Até aqui, o Saeb tinha duas características marcantes: a avaliação amostral e a geração de um indicador baseado apenas na nota que os estudantes tiravam na prova. Essa situação mudaria cerca de uma década depois. Em 2005, surge a Prova Brasil, teste censitário, ou seja, aplicado em todos os alunos matriculados nos 5º e 9º ano do EF da rede pública. Em 2007, ocorre a unificação das avaliações do Saeb em um teste único que mantém o nome de Prova Brasil, o que facilita a logística e a compreensão por parte da sociedade.

Além da Prova Brasil, foi implementada a Provinha Brasil. Diferentemente da Prova Brasil, a Provinha Brasil não divulga os seus resultados em escala nacional via Ministério da Educação. Ela é destinada aos alunos do segundo ano do EF e é aplicada duas vezes ao ano, no início e no fim

do ano letivo. Essa prova é corrigida pelos próprios docentes e constitui, em tese, em uma ferramenta de análise da evolução das crianças em termos de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática (INEP, 2022).

O ano de 2007 marca o lançamento, pelo INEP, do Ideb⁸, que agrega em um mesmo indicador as informações de desempenho nas avaliações externas ao fluxo escolar. A partir desse momento, o Saeb começa a interagir mais diretamente com as redes de ensino e as avaliações externas se tornam mais frequentes no cotidiano escolar. O Ideb leva em conta os resultados na Prova Brasil e de dados do Censo Escolar para a geração de uma nota, em uma escala de 0 a 10, que, em tese, refletiria a qualidade do processo educacional desenvolvido na unidade escolar (Alves; Soares, 2013). A partir desse momento, os dados produzidos se referiam a cada unidade escolar, e não mais ao conjunto das redes de ensino. Essa situação expôs principalmente a escola pública, pois a colocou em situação comparativa, tanto entre as outras escolas públicas quanto com a rede privada de ensino (Machado; Alavarse, 2014).

A reformulação do Saeb implementou, além da Prova Brasil, a ANEB. Essa avaliação é amostral e destinada às redes públicas e privadas de todas as regiões do Brasil, avaliando alunos do 3º ao 5º ano do EF e do EM.

A exposição e a ampla divulgação do Ideb das escolas públicas podem ter contribuído para o avanço dos estudos relacionados à influência de aspectos socioeconômicos no desempenho escolar dos estudantes. Ainda que o Brasil já tivesse produzido inúmeras pesquisas sobre o assunto, baseado nas obras de Bourdier, Coleman e tantos outros pesquisadores e pesquisadoras (Soares; Alves, 2013), o Ideb fomentou o ambiente acadêmico para que tais pesquisas se ampliassem. Uma

⁸ A forma geral do Ideb é dada por (1):

$$IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji}; \quad 0 \leq N_{ji} \leq 10; 0 \leq P_{ji} \leq 1 \text{ e } 0 \leq IDEB_{ji} \leq 10 \quad (1)$$

em que,

i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j ;

Em (1), a média de proficiência padronizada dos estudantes da unidade j , N_{ji} , é obtida a partir das proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes submetidos a determinada edição do exame realizado ao final da etapa educacional considerada (Prova Brasil ou Saeb). A proficiência média é padronizada para estar entre zero e dez, de modo que $0 \leq IDEB \leq 10$. N_{ji} é obtida de acordo com (2).

vantagem que esse índice trouxe foi a geração de um dado objetivo de fácil comunicação com a sociedade brasileira. Em contrapartida, o Decreto Federal n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Ideb, traz uma questão cara em seu *caput*:

Art. 3º - A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (Brasil, 2007).

O artigo transposto estabelece que o Ideb a aferirá, objetivamente, a qualidade da educação a partir do Censo Escolar e das Avaliações externas. As escolas e as universidades imediatamente reagiram à proposição legal, pois a ideia de qualidade da educação foi atrelada basicamente ao desempenho dos estudantes em uma prova de múltipla escolha de Português e de Matemática e do percentual de aprovação em cada ano letivo.

É equivocado conceber que a qualidade da educação pode ser resumida nos resultados de provas de múltipla escolha, sob risco de se perder o potencial formativo e diretivo das avaliações externas (Sousa, 2011). A utilização desse instrumento para fins meramente classificatórios é uma estratégia desastrosa para as políticas públicas educacionais. Outros pesquisadores também demonstram ressalvas com essa dimensão objetiva do Ideb de aferir a qualidade da educação (Franco; Alves; Bonamino, 2010; Franco, 2001). O debate em torno da qualidade da educação deve agregar perspectivas que perpassam o trabalho docente, o contexto dos estudantes e as políticas públicas.

As desigualdades sociais interferem no desempenho escolar e, conseqüentemente, nos resultados das avaliações externas. Como esperado, os alunos de menor nível socioeconômico (NSE) têm resultados menos satisfatórios nos testes (Alves; Soares, 2013). Em outro artigo, os citados pesquisadores apontam que o Ideb reflete condições socioeconômicas privilegiadas, pois os resultados são mais satisfatórios em regiões de escolas com alunos de maior nível socioeconômico (Alves; Soares, 2013). Portanto, utilizar o Ideb como única ferramenta para determinar a qualidade da educação faz um recorte enviesado que agravará a exclusão e as desigualdades educacionais. O Ideb deve servir para diagnosticar essas diferenças e direcionar os investimentos para as escolas e para os alunos em situação de vulnerabilidade social.

2.7 O desenvolvimento dos programas de avaliação em larga escala no Brasil nos anos 2000

O movimento do Governo Federal para a realização de programas de avaliação do desempenho dos estudantes repercutiu nos estados e municípios, a ponto de que, no início dos anos 2000, várias redes de ensino espalhadas pelo Brasil organizavam avaliações externas para serem aplicadas em algumas etapas da escolarização. Entre os programas, estão os que foram desenvolvidos em Minas Gerais, São Paulo, Ceará, entre outros estados.

Como apresentado até aqui, o Governo Federal sofreu diversas transformações e reformas, principalmente ao longo do século XX, e a educação acompanhou esse ritmo de modificações estruturais. O sistema Republicano oferece aos entes (estados e municípios) autonomia suficiente para reformas educacionais próprias, desde que não entrem em conflito com a legislação do ente mais abrangente.

Durante a década de 1990, pode-se destacar várias ações do INEP, que inspiraram os Estados e Municípios a se engajarem na avaliação do desempenho acadêmico de seus estudantes.

Tais ações consolidaram a produção de dados estatísticos em variados níveis e modalidades de ensino no Brasil e fizeram com que o Estado produzisse valiosas informações sobre o sistema educacional brasileiro. Nesse período, o INEP se lança na criação e na realização de grandes programas de avaliação em larga escala da educação brasileira. Para se ter uma ideia, em 1996 o INEP coordena o Exame Nacional de Cursos (ENC), que implementou ferramentas de avaliação da educação superior (INEP, 2022). O órgão, que já tinha atuado decisivamente na condução do primeiro censo educacional no Brasil no ano de 1964, cria, em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dispositivo de avaliação individual dos anos finais da educação. Por fim, o INEP ainda coordenou a realização do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. É fato digno de registro que, em 2002, o instituto homenageia o educador baiano Anísio Teixeira e passa a ser chamado de Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

A partir dessa inspiração, os estados partiram para a (re)construção de programas próprios de avaliação em larga escala. Esses programas não contrapunham a legislação federal e sim

desdobravam possibilidades que o Saeb e o INEP criaram ao longo dos anos. Dessa forma, as questões que os alunos respondiam nas avaliações externas estaduais e municipais compunham provas, em geral, de múltipla escolha e de Língua Portuguesa e de Matemática, que tinham como objetivo inicial a verificação da aprendizagem de habilidades e competências descritas em matrizes específicas.

As redes de ensino estaduais e municipais construíram documentos norteadores do planejamento docente. Esses documentos trazem os conteúdos, as competências e as habilidades que serão explorados nas avaliações externas. Dessa forma, os professores podem acompanhar a perspectiva pedagógica dessa política avaliativa e a escola pode incluir a discussão de seus resultados no projeto político pedagógico.

As discussões em relação às avaliações externas e à qualidade da educação não impediram que estados e municípios desenvolvessem políticas públicas específicas em suas redes de ensino. É possível estabelecer uma linha do tempo em que os sistemas de avaliação estaduais organizam os programas de avaliação externa em três perspectivas distintas: programas que não utilizam a Escala Saeb, programas que utilizam a Escala Saeb e programas que utilizam escala própria, com a utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI)⁹.

De maneira resumida, a TRI é uma metodologia de análise dos testes muito utilizada nas últimas décadas, em substituição à Teoria Clássica. Uma das razões para a utilização dessa metodologia é o fato de ela sugerir a relação entre a probabilidade de um indivíduo acertar a um item no contexto de proficiências ou habilidades na área de conhecimento avaliada. Em outras palavras, o elemento central dessa metodologia são os itens, e não as provas, o que permite a comparação de populações ou a comparação de indivíduos de uma mesma população (Andrade, 2000). Antes da TRI, os itens eram avaliados pelo critério quantitativo itens certos, itens errados por estudante, sem a possibilidade da comparação qualitativa entre as provas aplicadas ao longo do tempo (Soares, 2011).

Até 1997, os estados que realizavam algum programa de avaliação dos estudantes não utilizavam a Escala Saeb. Era o caso do Ceará, do Mato Grosso do Sul, de Minas Gerais, do Paraná

⁹ A TRI é um conjunto de modelos matemáticos que procuram representar a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item como função dos parâmetros do item e da habilidade (ou habilidades) do respondente. Essa relação é sempre expressa de tal forma que quanto maior a habilidade, maior a probabilidade de acerto no item (De Andrade; Tavares; Da Cunha Valle, 2000, p. 7).

e do Rio Grande do Sul (Brooke; Alves; Oliveira, 2015). A partir de 1997, diversos estados passaram não apenas a utilizar a Escala Saeb, como também passaram a utilizar, em diversos casos, escalas próprias com a utilização da TRI como metodologia de análise. Ao menos 19 estados brasileiros, de todas as regiões do país, mantiveram programas de avaliação externa de suas redes de ensino na primeira década do século XXI (Brooke; Alves; Oliveira, 2015).

Em Minas Gerais, foi criado o SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública) no ano 2000. Esse sistema é resultado de uma parceria técnico-pedagógica firmada entre a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

O SIMAVE, inicialmente, produzia avaliações externas que verificavam o nível de apropriação de conhecimentos dos estudantes do 5º e 9º do EF e da 3ª série do EM, por meio do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). Posteriormente, a partir de 2006, o PROALFA passa a compor o SIMAVE, com a inserção de provas para o 2º e 3º anos do EF.

Nessa esteira de avaliações externas, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) lança, em 2008, o Avalia BH, programa que objetivou a avaliação de todos os estudantes do 3º ao 9º ano do EF. Além das provas, o Avalia BH também era composto por questionários socioeconômicos que tinham como objetivo a compreensão mais aprofundada da realidade dos estudantes da Rede Municipal.

O debate em torno das avaliações externas ao longo das últimas décadas contribuiu para incorporá-las ao cotidiano escolar. Já existe nos docentes a percepção que esse mecanismo avaliativo compõe a política pública educacional brasileira e, desse modo, é necessária a compreensão político-pedagógica dessa modalidade avaliativa. É bem verdade também que as mudanças no Saeb resultaram em um processo de responsabilização escolar (*School Accountability*), que considera os gestores escolares e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho das instituições (Brooke, 2008). Esse processo foi amplamente estudado nos anos 2000, pois diversos estados e municípios o adotaram.

A responsabilização branda ocorreu durante a fase de implementação do Saeb, o que pode ser considerado a primeira geração de avaliações externas. Nessa época, não havia repercussões diretas para as escolas e para os currículos dos resultados das avaliações externas, pois elas tinham

caráter diagnóstico. A partir das mudanças no Saeb em 2005, observou-se que a responsabilização se tornou forte em algumas redes de ensino. Esse tipo de responsabilização marca as segunda e terceira gerações de avaliações externas no Brasil.

A segunda geração devolve os resultados das provas para as escolas, no entanto, sem consequências materiais. Essa devolutiva tem como objetivo mobilizar as equipes de trabalho, para reforçar as ações pedagógicas nas habilidades que os estudantes tiveram mais dificuldades nas provas. Pouco tempo depois, algumas redes de ensino desenvolveram um tipo de responsabilização forte, a terceira geração de avaliações externas, que prevê consequências materiais para os resultados do Ideb, como a bonificação financeira por metas alcançadas (Bonanimo; Sousa, 2012).

Diversos estados brasileiros (Minas Gerais, Pernambuco, São Paulo, Rio Grande do Sul e Ceará, entre outros) e inúmeros municípios implementaram provas externas regulares em suas respectivas redes de ensino e usaram, ou ainda usam, os resultados dessas avaliações para diagnóstico das principais dificuldades dos estudantes, para orientação das equipes pedagógicas sobre os desafios prioritários ou para bonificar servidores públicos da educação (Schneider; Rostirola, 2015).

Coerentes com os pressupostos do Estado-avaliador, várias iniciativas de avaliação da Educação Básica foram desenvolvidas por estados e municípios brasileiros ao longo dos anos de 1990, algumas delas precursoras do Saeb como é o caso do Programa de Avaliação do Desempenho da Rede Pública Escolar do Estado de Pernambuco, criado em 1991; dos Programas de Avaliação das Escolas da Rede Estadual de Minas Gerais e do Rendimento Escolar dos Alunos de 4ª e 8ª séries do Ceará, ambos criados em 1992; do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), iniciado em 1996, dentre outros. [...] O maior crescimento em termos de número de municípios que constituíram sistemas próprios de avaliação deu-se entre os anos de 2005 a 2013. Nesse período, houve 1.257 novas iniciativas. Apesar de muitos recorrerem a assessorias externas para a elaboração de suas propostas, seja por meio de consultorias independentes, empresas especializadas ou universidades, (Idem), sabe-se que o Saeb é a fonte inspiradora da maioria delas tanto no âmbito dos estados da federação como dos municípios (Schneider; Rostirola, 2015, p. 500-501).

A responsabilização forte, como é de se esperar, aquece a discussão em torno das avaliações externas entre os docentes e mobiliza estudos acadêmicos específicos. Para exemplificar um dos aspectos contraditórios em relação à responsabilização escolar, pode-se retornar à relação direta existente entre o nível socioeconômico (NSE) e o desempenho escolar. Em outras palavras, quanto maior o NSE, maior a tendência de sucesso escolar. As escolas em regiões de baixo NSE sempre concorrerem em desigualdades de condições. O resultado seria, além da estagnação do ou

retrocesso pedagógico, a desigualdade salarial entre os professores que atendem a uma ou à outra realidade. Para tentar compensar essa situação, as escolas recebem metas e, partir delas, devem sempre avançar para que os servidores envolvidos sejam bonificados. O estabelecimento das metas envolve novas camadas de análise sobre o tema.

Uma dessas camadas tem relação com um fenômeno pedagógico relativamente recente no interior das instituições de ensino, que é a “cultura da avaliação”. Não é raro se encontrar professores dispostos a testemunhar experiências profissionais relacionadas a essa “cultura”. Mesmo que este trabalho não se empenhe em criar uma definição sobre a “cultura da avaliação”, pode-se constatar que se trata de um conjunto de práticas pedagógicas voltadas para ambientação dos estudantes e dos docentes às provas de avaliações externas. Essa ambientação inclui testes com perfil similar ao das provas externas; organização de espaços de formação dos professores para as matrizes e os currículos utilizados como referência para a elaboração das provas; reuniões de pais; entre outros.

Esse esforço, contudo, explora de forma tímida os dados que podem explicar a diferença de rendimento entre os estudantes no interior na unidade escolar (Sousa; Oliveira, 2010). Essa situação pode estar envolvida com o fenômeno da responsabilização escolar, já debatida anteriormente. Ela pode gerar uma espécie de corrida para o resultado, o que limita a análise do percurso. O desempenho de cada estudante é importante para o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem da turma e para as tomadas de decisões dos gestores.

Outra perspectiva sobre os usos das avaliações externas está relacionada com a ampliação da avaliação para além da escola. Nessa perspectiva, os gestores, docentes e demais membros da comunidade escolar devem compreender que o desempenho dos estudantes é função de uma rede de interações que se iniciam fora das unidades escolares. Assim, a avaliação em larga escala atua como um instrumento voltado para a promoção da inclusão, da permanência e da conclusão das diversas etapas e modalidades da educação básica, o que a alinha com esforços de transformação e democratização da educação nacional (Sousa; Oliveira, 2010).

Como é possível perceber, a implementação do Saeb e as mudanças que ocorreram em seu formato nos últimos anos mudaram profundamente a relação da escola com as políticas de avaliações externas. De um instrumento quase inexistente, as avaliações externas nacionais passaram a bonificar profissionais e a direcionar políticas públicas federais, estaduais e municipais.

Nesse sentido, a pergunta de pesquisa que irá direcionar este trabalho é: como os membros da equipe gestora se apropriam e utilizam os resultados das avaliações externas?

Para além da perspectiva político-pedagógica, a escola também é um local onde sujeitos aprendem e ensinam. Esse destaque é importante para que se não esqueça que, apesar do caráter objetivo, estatístico e impessoal das avaliações externas, existe a dimensão do sujeito na construção da política pública. O aprendizado dos saberes escolares é potencializado se houver atenção ao aspecto humano, indissociável no cotidiano escolar. O potencial das avaliações externas deve servir para ampliar a qualidade do processo de ensino-aprendizado nas escolas (Alavarse; Machado; Arcas, 2017).

O Saeb, ao longo dos anos, deve perseguir alguns objetivos para contribuir com a redução, e não com o agravamento das desigualdades educacionais. Esses objetivos podem ser resumidos em três grupos: acompanhamento do sistema educacional, acompanhamento de como o sistema educacional vem se comportando em termos de equidade dos resultados educacionais, e apreensão dos fatores escolares que podem explicar resultados escolares (Franco, 2001).

Além desses objetivos, o Saeb deve buscar corrigir eventuais distorções metodológicas detectadas e incluir técnicas mais precisas que surgirem. Os estudos longitudinais, que consideram a proficiência prévia do estudante em provas anteriores, são sempre lembrados como uma forma de favorecer o refinamento de dados e permitir uma abordagem mais qualitativa dos resultados do Ideb.

2.8 Principais avaliações externas brasileiras

A seguir, é apresentado um quadro que resume as principais avaliações externas de abrangência nacional.

Quadro 3 - Principais avaliações externas brasileiras

Nome	Sigla	Abrangência/ Redes	Disciplinas	Público-alvo
Avaliação Nacional da Educação Básica	Aneb	Amostrал/Pública e privada	Português/Matemática	3º e 5º anos EF 1, 2 e 3ª séries EM
Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)	Anresc	Censitária/Pública	Português/Matemática	5º e 9º anos EF 3ª série EM
Avaliação Nacional da Alfabetização	ANA	Censitária	Português/Matemática	3º ano EF
Exame Nacional do Ensino Médio	Enem	Não obrigatório	Todas as áreas do conhecimento	Diversos
Programa Internacional de Avaliação dos Alunos	Pisa	Amostrал	Português/Matemática/ Ciências	Estudantes na faixa etária dos 15 anos
Provinha Brasil	-----	Censitária	Português/Matemática	2º ano EF

Fonte: Inep (2021).

O quadro demonstra um número considerável de avaliações externas no Brasil. Essa situação já foi destacada por outros pesquisadores, que associam esse fenômeno com uma tentativa, que se mostrou equivocada ao longo do tempo, para melhorar a qualidade da educação. Na prática, houve uma corrida em que as diversas redes de ensino implementaram programas de avaliação externa (Alavarse; Bravo; Machado, 2013).

O excesso de avaliações externas impacta no uso dos seus resultados pelas equipes gestoras e pelos docentes, pois cria uma sensação de sobrecarga e favorece as práticas de “pedagogia do exame” e “corrida para o resultado” (Luckesi, 2003; Hoffman, 2008). Ao longo da análise das entrevistas, será possível perceber que existe entre os interlocutores a percepção que os docentes não apreendem de maneira plena os programas de avaliação externa aos quais a escola está submetida, e isso resulta em falta de interesse e/ou pouco envolvimento para utilizar os resultados em seus planejamentos. Durante a análise dos resultados, também será possível conhecer melhor como a equipe gestora lida com as cobranças e com as demandas que as avaliações produzem no contexto escolar.

3. METODOLOGIA, A PESQUISA DE CAMPO, OS INTERLOCUTORES E A ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivos discutir os percursos metodológicos utilizados, apresentar a RME/BH como o campo da pesquisa, compreender o perfil dos interlocutores e analisar o conteúdo das entrevistas, perpassando novamente pela literatura, a fim de ancorar as percepções da equipe gestora entrevistada na extensa produção acadêmica acerca da temática objeto dessa pesquisa. Nesse percurso, foram criadas categorias de análise para possibilitar um maior aproveitamento dos dados e das informações coletadas.

Dessa forma, iniciaremos este capítulo destacando informações sobre a rede de ensino em que a pesquisa de campo foi realizada e apresentando o perfil socioprofissional dos interlocutores que participaram desta investigação. Esses tópicos são importantes para a análise dos dados, que será realizada na última seção deste capítulo.

As pesquisas em educação envolvem a reflexão sobre a concepção de educação que se pretende explorar. Há uma concepção não-transformadora, que se dedica à reprodução das práticas sociais como forma de adaptar o indivíduo às condições do meio. Em contraponto, há uma concepção transformadora, que parte do princípio de que a desigualdade social própria da atualidade necessita ser enfrentada por meio de práticas e políticas públicas críticas. É nesta concepção que apoiamos o desenho metodológico utilizado nesta investigação. “Pesquisa é um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, que têm por base procedimentos racionais e sistemáticos. A pesquisa é realizada quando se tem um problema e não se tem informações para solucioná-lo” (Moresi, 2003, p. 8).

As entrevistas são utilizadas tanto como estratégia metodológica única quanto como estratégia de apoio, e são frequentemente empregadas com o objetivo de identificar os sentimentos, pensamentos, opiniões, crenças, valores, percepções e atitudes do entrevistado em relação a um ou mais fenômenos. A entrevista é uma técnica especialmente útil para investigar o comportamento e a subjetividade humana. Por meio da entrevista, é possível, por exemplo, coletar dados a respeito do que as pessoas fazem, como fazem e os motivos pelos quais fazem o que fazem; é possível investigar o que as pessoas sentem e as circunstâncias sob as quais sentem o que sentem; é possível

identificar tendências de se comportar de determinada forma, entre tantas outras possibilidades (Guazi, 2021).

As entrevistas semiestruturadas seguem um roteiro, mas é possível que novas abordagens surjam ao decorrer do processo de interlocução. As questões complementares, que emergem ao longo da realização das entrevistas, visam tanto esclarecer quanto coletar informações adicionais e mais detalhadas a respeito de algum aspecto do relato do participante, como aponta Guazi (2021). A pesquisa tem o seu desenho metodológico a partir de entrevistas semiestruturadas com os gestores escolares, de pesquisas documentais e da análise de banco de dados públicos do INEP, MEC e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. As entrevistas permitem ao pesquisador fazer uma espécie de imersão no campo de pesquisa e levantar informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (Duarte, 2004).

A escolha pelas entrevistas semiestruturadas se deu justamente pelo dinamismo das relações educacionais em que os interlocutores podem, a qualquer tempo, adicionar perspectivas não previstas e enriquecedoras ao objeto da pesquisa, além de deixá-los mais confortáveis durante os momentos de interlocução. Como será discutido adiante, ocorreram momentos de constrangimentos e tensões durante as entrevistas, visto que a discussão das avaliações externas perpassa por pontos sensíveis do processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, antes que as entrevistas fossem executadas, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê em Ética em Pesquisa, ou COEP. Nessa etapa, o trabalho foi submetido e aprovado pela comissão avaliadora, que deliberou parecer favorável à investigação apresentada nesta dissertação. Essa etapa é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa e do pesquisador e aponta as questões éticas a serem preservadas e garantidas durante a execução da pesquisa. Durante o trâmite do processo pelo COEP, foi possível perceber a importância da Ética na Ciência, como forma de garantir aos interlocutores a livre participação no estudo científico, bem como o entendimento de como a pesquisa deveria seguir em relação aos trabalhos de campo.

A análise documental é outra etapa importante da pesquisa. O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não

raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. No entanto, deve-se localizar documentos relacionados com o campo de pesquisa para evitar a coleta de dados e documentos desnecessários para a condução do trabalho (Cellard, 2010).

As pesquisas documentais foram essenciais para o cruzamento de informações e aprofundamento teórico no campo de pesquisa. Esta pesquisa foi realizada em periódicos, bibliotecas, arquivos públicos, sítios eletrônicos especializados e outras plataformas que armazenam documentos relacionados às avaliações externas. Paralelamente à pesquisa documental, foi realizada a análise de bancos de dados públicos que apresentam informações sobre as avaliações externas no Brasil. Esses dados são fundamentais para a contextualização da realidade escolar em que a pesquisa foi realizada, além de auxiliar no referenciamento metodológico para a escolha das escolas selecionadas.

Esse ponto, ou seja, evitar documentos e dados desnecessários para a condução do trabalho, é uma tarefa complexa, pois, ao se coletar informações para a realização de uma pesquisa, é impossível não acumular inúmeros transcritos, artigos, livros e documentos para análise. A ação de selecionar material para análise é desafiadora, mas amplia a capacidade de entendimento do campo de estudo.

O termo latino *documentum*, derivado de *docere* 'ensinar', evoluiu para o significado de 'prova' e é amplamente usado no vocabulário legislativo. É no século XVII que se difunde, na linguagem jurídica francesa, a expressão *titres et documents* e o sentido moderno de testemunho histórico data apenas do início do século XIX. O significado de "papel justificativo", especialmente no domínio policial, na língua italiana, por exemplo, demonstra a origem e a evolução do termo. O documento que, para a escola histórica positivista do fim do século XIX e do início do século XX, será o fundamento do fato histórico, ainda que resulte da escolha, de uma decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica. A sua objetividade parece opor-se à intencionalidade do monumento. Além do mais, afirma-se essencialmente como um testemunho escrito (Le Goff, 2003, p. 535-536).

A Pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral. Fornece instrumental analítico para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se em si mesma (Moresi, 2003).

A pesquisa bibliográfica realizada nesta investigação foi concentrada na revisão de literatura, que possui um tópico específico na organização dessa dissertação.

3.1 A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH)

É possível afirmar que todas as escolas públicas brasileiras atualmente passam por avaliações externas. Nesse sentido, entre as várias redes de ensino disponíveis, optamos por realizar a pesquisa na RME/BH. Essa escolha se deu por alguns motivos, que serão elencados a seguir.

A RME/BH autoriza, com mais facilidade, as pesquisas acadêmicas em seu âmbito. Dessa forma, os profissionais e o pesquisador se sentem mais confortáveis no ambiente de campo e as entrevistas se desenvolvem com mais naturalidade e segurança.

A RME/BH dispõe de um quadro docente efetivo, com vínculos mais sólidos com as instituições, o que aumenta o grau de conhecimento dos professores em relação ao funcionamento da rede e de suas políticas educacionais. Além disso, a RME/BH já desenvolveu programas de avaliações externas, além de participar das avaliações externas estaduais e federais, como o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e a Prova Brasil, por exemplo.

O Avalia BH foi um programa desenvolvido RME/BH durante os anos de 2008 a 2014. Na prática, o Avalia-BH atuou como o sistema de avaliação da educação pública da Prefeitura de Belo Horizonte e avaliava o desempenho educacional de todos os alunos do 3º ao 9º ano do EF da Rede Municipal de Educação (Gomes, 2016). Além da avaliação de desempenho acadêmico dos alunos, o Avalia-BH era composto de pesquisas que buscavam situar os resultados, a partir de variáveis econômicas e sociais, para melhor compreensão do desempenho dos alunos e das escolas.

Em 2008, a Secretaria Municipal de Educação (SMED), juntamente com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), inicia um sistema próprio de avaliação do ensino oferecido aos estudantes do Ensino Fundamental: o Avalia-BH. Esse sistema de avaliação é composto por dois programas: um Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar, que, segundo informações disponíveis no Portal da Avaliação, tem por finalidade identificar as características de aprendizagem dos estudantes para que o professor e a escola possam escolher o tipo de trabalho mais adequado a cada grupo de alunos, e um Programa de Avaliação Externa do Desempenho Escolar, cujo foco é o desempenho da escola a fim de

possibilitar, aos gestores, a implementação de políticas públicas adequadas (Gomes, 2016, p. 100).

O Avalia-BH surgiu devido a uma tendência pedagógica de as redes de ensino terem seus próprios programas de avaliação. Tais programas surgiram em diversos municípios e estados, como Ceará, Minas Gerais, São Paulo, entre outros (Brooke; Alves; Oliveira, 2015). Em tese, com o Avalia-BH, as intervenções pedagógicas sobre o grupo de alunos com maiores dificuldades poderiam ocorrer de forma quase imediata, servindo como uma ferramenta de apoio para o processo de ensino-aprendizagem. As matrizes de avaliação do Avalia-BH foram baseadas nas matrizes de avaliação do Saeb. As matrizes de avaliação são utilizadas principalmente para balizar a criação dos itens.

A elaboração dos itens para o Avalia-BH partia do pressuposto de que um item deveria avaliar apenas uma habilidade e, dessa forma, seria possível identificar as habilidades que não se encontravam consolidadas para um grande número de estudantes, permitindo a retomada de aprendizagens fundamentais.

A partir das matrizes, do currículo e dos objetivos educacionais traçados pela Secretaria Municipal de Educação, foram criadas metas, que seriam compromissos de todos os envolvidos. Com base no desempenho estudantil, foram criadas escalas de proficiência, que demonstravam o desempenho dos estudantes nos testes. As quatro categorias, que representam os cortes na escala de proficiência são: Abaixo do Básico, Básico, Satisfatório e Avançado (Gomes, 2016).

Antes de aplicados, os itens eram pré-testados e o tratamento estatístico dos resultados era feito com base na TRI, já caracterizada anteriormente nessa dissertação. A divulgação dos resultados se dava basicamente por meio de publicações, que tinham como objetivo alcançar as escolas e os professores.

A Revista do Gestor traz informações gerais sobre a participação dos estudantes na avaliação e os resultados de proficiência alcançados. Além disso, apresenta os padrões de desempenho estudantil definidos pela SMED e discussões sobre a políticas públicas e qualidade na educação. A revista Pedagógica é dirigida às escolas e apresenta os resultados por etapa e área do conhecimento, com foco na análise pedagógica dos resultados. O Portal da Avaliação disponibiliza uma série de informações e materiais sobre a avaliação, como resultados por escola e por regionais, matrizes de referência, vídeos instrucionais etc. (Gomes, 2016, p. 102).

Durante a sua existência, o Avalia BH sofreu resistência de parte significativa da categoria, como aponta o trabalho de Gomes (2016). Essa resistência encontrava ressonância no modelo educacional implementado no município da década de 1990. A educação por meio de ciclos de formação era um dos pilares para a organização da chamada Escola Plural, modelo pedagógico adotado em Belo Horizonte na gestão do Prefeito Patrus Ananias.

A proposta da Escola Plural possuía 8 eixos norteadores: 1º) uma intervenção coletiva mais radical; 2º) sensibilidade com a totalidade da formação humana; 3º) a escola como tempo de vivência cultural; 4º) a escola experiência de produção coletiva; 5º) as virtualidades educativas da materialidade da escola; 6º) a vivência de cada idade de formação sem interrupção; 7º) socialização adequada a cada idade-ciclo de formação e 8º) Nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional (Gomes, 2016, p. 90).

A importância do ciclo é destacada por Dalben (2000) no seguinte fragmento:

A ideia de ciclo de formação é um dos pilares fundamentais para o entendimento da proposta pedagógica da Escola Plural. O ciclo incorpora a concepção de formação global do sujeito partindo do pressuposto da diversidade e dos ritmos diferenciados no processo educativo. À escola caberia o papel de criar espaços de experiências variadas, de dar oportunidades para a construção da autonomia e da produção de conhecimentos sobre a realidade. Do ponto de vista do professor, o ciclo favoreceria o tempo maior para o desenvolvimento do processo de ensino justificado pelo fato de que, trabalhando coletivamente, os professores teriam um alargamento do tempo para o acompanhamento de grupos de alunos por mais um ano (Dalben, 2000, p. 21).

Em um ciclo de formação, a avaliação tem uma função mais formativa, que busca ampliar os diagnósticos de dificuldades e as possibilidades de aprendizados dos estudantes. Esse percurso é marcado pela objetividade, diversidade, heterogeneidade de instrumentos e valorização do contexto de aprendizagem.

As críticas em relação ao Avalia-BH surgem por se tratar de um modelo que propõe uma certa ruptura em relação ao processo avaliativo vigente até então. O programa utilizava de um mecanismo avaliativo objetivo, homogêneo e que levava ao ranqueamento (Gomes, 2016). O Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte (Sind-Rede/BH), instância representativa dos trabalhadores da educação municipal, promoveu campanhas contrárias ao Avalia-BH, que ganharam repercussão na rede. O fim do programa ocorreu em 2014.

Em 2022 e 2023, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte se envolveu na aplicação de provas externas nos estudantes do município, sendo que em 2023 a prova teve a

participação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAed-UFJF), instituição que possui ampla experiência na elaboração de provas para diversos programas de avaliações externas nacionais. Como trata-se de uma experiência muito recente, ainda não é possível discutir os seus resultados nesse momento. Além disso, a RME/BH participa de avaliações externas estaduais e federais, como o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e a Prova Brasil, por exemplo.

A prefeitura de Belo Horizonte possui uma rede extensa de educação, que atende milhares de estudantes e emprega milhares de profissionais.

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte é constituída pelas instituições públicas de educação mantidas pelo poder municipal, coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação (Smed) e organizadas como Sistema Municipal de Educação (Lei 7.543/98). Atualmente, a Rede própria conta com 323 escolas, sendo 145 Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis) e 178 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emefs), atendendo a aproximadamente 168.983 estudantes na Capital, em todas as modalidades da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio (uma escola da Rede atende a essa modalidade), Ensino Especial (três escolas da Rede atendem a essa modalidade) e Educação de Jovens e adultos (EJA) (Belo Horizonte¹⁰, 2023).

Os dados atualizados da rede se encontram no portal eletrônico da Prefeitura de Belo Horizonte. Esses dados foram agregados nas tabelas a seguir:

Tabela 1 - Caracterização geral da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

	Rede municipal: Belo Horizonte ¹
Número de matrículas:	162.735
Número de estabelecimentos de ensino da rede própria:	323
Número de professores (as):	8.604

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica INEP, 2022.

¹⁰ Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte>. Acesso em: 27 jul. 2023.

A Tabela 1 comprova o impacto da RME/BH sobre milhares de estudantes e trabalhadores. Essas estatísticas são úteis, pois contribuem para a construção de políticas públicas e para o dimensionamento de recursos humanos e financeiros que devem ser alocados na rede. A Tabela 2, a seguir, apresenta o número de escolas por Regional Administrativa:

Tabela 2 - Número de escolas da RME-BH (Rede própria) por Regional Administrativa

REGIONAIS	Emeis¹¹	Emefs¹²	TOTAL
Barreiro	20	29	49
Centro-Sul	11	15	26
Leste	9	14	23
Nordeste	24	27	51
Noroeste	16	16	32
Norte	20	20	40
Oeste	12	14	26
Pampulha	16	14	30
Venda Nova	17	29	46
TOTAL	145	178	323

Fonte: Smed (2023).

O número de escolas por regional ajuda na percepção da capilaridade da RME/BH pela cidade. A capilaridade das escolas que está ligada aos polos de ocupação populacional. Nas regionais mais densamente povoadas, como Barreiro e Venda Nova, está o maior número de escolas.

Além da rede própria, Belo Horizonte também conta com uma rede conveniada, que atende milhares de estudantes e emprega milhares de trabalhadores, conforme o portal eletrônico da prefeitura de Belo Horizonte.

¹¹ Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis).

¹² Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emefs).

A Rede conveniada é formada por 207 estabelecimentos de ensino (creches) para atendimento exclusivo à Educação Infantil. O convênio é estabelecido entre a Smed e os estabelecimentos de ensino, a partir de chamamento público, que é regido sob as exigências da Resolução 001/2000, do Conselho Municipal de Educação (CME-BH). Atualmente, a Rede conveniada atende a 26.507 estudantes que, somados àqueles atendidos pela Rede própria, formam o universo de 195.490 estudantes da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (Belo Horizonte¹³, 2023).

Outro dado importante na caracterização da rede é quanto ao número de estudantes por modalidade de ensino. Esses dados estão compilados na tabela a seguir.

Tabela 3 - Número de estudantes da RME-BH por modalidade de ensino e Rede de atendimento

MODALIDADE DE ENSINO	REDE PRÓPRIA	REDE PARCEIRA	TOTAL
Educação Infantil	53.129	26.507	79.636
Ensino Fundamental	104.889	-	104.889
Ensino Médio	267	-	267
Ensino Especial	361	-	361
Educação de Jovens e Adultos	10.337	-	10.337
TOTAL	168.983	26.507	195.490

Fonte: Smed (2023).

Os dados mostram que a rede parceira, segundo a nomenclatura adotada pela Prefeitura de Belo Horizonte, atua no ensino infantil, onde complementa as vagas ofertadas pela rede pública. Nas demais modalidades de ensino, a prefeitura não conta com as instituições parceiras na oferta de vagas.

3.2 Os interlocutores

¹³ Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte>. Acesso em: 27 jul. 2023.

A pesquisa teve como interlocutores quatro gestores escolares que atuam em escolas da RME/BH. A identidade deles não foi revelada, por questões de sigilo da pesquisa. Além disso, eles possuem experiência em diversas escolas da RME/BH. Dessa forma, as escolas em que eles trabalhavam no momento não faz diferença para o escopo desta pesquisa, uma vez que as perguntas das entrevistas se atentam a aspectos cumulativos da sua trajetória profissional, e não apenas do seu momento profissional atual. Além disso, o objetivo deste trabalho não é a comparação de escolas.

Nesse ponto, cabe uma reflexão. A comparação de escolas em relação ao uso dos resultados das avaliações externas é um tema altamente complexo e que não será investigado neste trabalho. Essa análise deve ser feita de forma cuidadosa, uma vez que pode reforçar padrões de ranqueamento que dão subsídios para políticas meritocráticas sem que sejam considerados os devidos instrumentos metodológicos. Por essa razão, nossa opção é entrevistar os gestores de acordo com a sua função na equipe gestora, sem a preocupação de atrelar as suas percepções a uma instituição de ensino, o que poderia trazer conclusões sem lastro científico consolidado.

O mesmo raciocínio se aplica ao Ideb. Optamos por não selecionar as escolas de acordo com o Ideb, pois seria um reforço dos padrões de ranqueamento que podem ajudar a chegar a conclusões distorcidas, uma vez que fatores como os indicadores socioeconômicos são fundamentais para explicar o sucesso ou fracasso escolar, como será debatido posteriormente.

Portanto, os gestores foram convidados em função do seu cargo na equipe gestora da escola. Essa opção tem como objetivo capturar as percepções subjetivas dos profissionais sobre os programas de avaliações externas em função do cargo que exercem e como eles utilizam os resultados dessas avaliações no cotidiano escolar.

Quadro 4 - Caracterização dos interlocutores

Interlocutor (a)	Dependência Administrativa	Cargo
1	Rede Municipal de Belo Horizonte	Diretora (DA)
2	Rede Municipal de Belo Horizonte	Coordenador Pedagógico (CP)
3	Rede Municipal de Belo Horizonte	Coordenadora Pedagógica Geral (CPG)
4	Rede Municipal de Belo Horizonte	Diretor (DE)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

Os gestores entrevistados são professores detentores de cargo de provimento efetivo, eleitos pela comunidade escolar em eleições regulares. O perfil profissional de cada gestor será apresentado posteriormente.

A análise do conteúdo das entrevistas ocorreu por meio da categorização, *a priori*, a partir dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico (Batista; De Oliveira; De Camargo, 2021). O conceito de análise de conteúdo é amplo e ainda discutido na literatura específica. O conceito de Bardin (2016) estabelece que:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

Essa definição é considerada ampla pelos pesquisadores e segue uma linha parecida ao conceito de Rodrigues (2009). A análise de conteúdo é fundamental para compilar e extrair os principais aspectos tratados durante as entrevistas de maneira eficiente, objetiva e de uma forma que possa ser traduzida em informações científicas.

Durante a estruturação do trabalho, chamou a atenção a recusa de alguns profissionais em participarem da entrevista, por receio de ficarem expostos perante os gestores das suas respectivas redes de ensino. Essa ocorreu em cinco oportunidades, entre os profissionais da rede estadual de Minas Gerais. Esses profissionais seriam convidados preliminarmente a participarem da pesquisa. Tal cenário sugere que os profissionais convidados não se sentiram confortáveis em compartilhar suas percepções sobre as avaliações externas com este pesquisador ou que não sabem se devem, ou não, compartilhar tais percepções em função do seu cargo atual. Em todos os casos, os profissionais foram orientados que os dados coletados são sigilosos e que a pesquisa busca contribuir com o avanço das discussões sobre avaliações externas nas escolas, colaborando com a gestão, e não o contrário.

Dessa forma, optamos por entrevistar apenas membros da equipe gestora de escolas da RME/BH e enfatizamos que as pesquisas educacionais são caminhos seguros e adequados para o diagnóstico, caracterização e solução de problemas enfrentados cotidianamente pelos professores e gestores nas escolas públicas brasileiras.

Finalmente, a seleção dos interlocutores levou em consideração a sua função na equipe gestora da escola. Nesse sentido, optamos por entrevistar Diretores e Coordenadores Pedagógicos, que possuem, dentro da equipe, lugares de percepção diferentes em relação às avaliações externas. Os Diretores lidam tanto com os aspectos institucionais, como a comunicação com a Secretaria de Educação, tanto com as situações pedagógicas repassadas pelos coordenadores. Já os coordenadores lidam tanto com a direção e suas demandas quanto com a interface dos programas de avaliações externas com os docentes. Dessa forma, as entrevistas trouxeram percepções variadas.

Outra possibilidade que surgiu durante o desenho metodológico da pesquisa foi a utilização do Ideb para a seleção de escolas. No entanto, após uma análise mais criteriosa da literatura, constatou-se que o desempenho acadêmico dos estudantes está muito relacionado ao nível socioeconômico, posição encontrada em (Gatti, 2014; Bonamino, 2010; Alavarse, 2014; Brooke; Alves; Oliveira, 2015). Além disso, a utilização do indicador pode sugerir o reforço do ranqueamento de escolas de acordo com um índice que não pode ser utilizado para demonstrar, isoladamente, a qualidade da educação. Portanto, como delineado, a opção foi em variar os interlocutores de acordo com a rede em que atua.

Ao todo, foram realizadas quatro entrevistas com membros da equipe gestora de escolas da RME/BH. As entrevistas foram semidiretivas ou semiestruturadas, que são focalizadas a fim de tornar o material mais objetivo para a análise posterior. Os roteiros das entrevistas, construídos por meio de uma organização temática e sequencial, foram aplicados aos gestores de forma presencial, preferencialmente. Apenas em um caso a entrevista foi realizada de forma virtual, conforme previsto no TCLE.

É importante descrever as atividades de cada cargo dos profissionais que foram entrevistados nesta pesquisa. As atividades do Diretor de escola municipal estão definidas nos termos do parágrafo único do artigo 11 da Lei Municipal nº 11.132, de 18 de setembro de 2018. Segundo essa legislação, cabe ao diretor:

- I - responsabilizar-se pela construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar e supervisionar sua execução e permanente atualização;
- II - implementar a gestão democrática e estimular a participação da comunidade no cotidiano escolar;
- III - assegurar as condições necessárias ao acesso e à permanência dos estudantes na unidade escolar;

- IV - garantir o cumprimento integral do calendário escolar, conforme as disposições legais e as determinações da Secretaria Municipal de Educação - Smed;
- V - supervisionar os processos pedagógicos da unidade escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino por ela ofertados;
- VI - supervisionar a coordenação dos programas e projetos educacionais implementados pela Smed na unidade escolar;
- VII - supervisionar o monitoramento do processo de aprendizagem dos estudantes, por meio de instrumentos de avaliação interna e de indicadores educacionais definidos pela Smed;
- VIII - formular estratégias para promover elevação gradativa dos padrões de aprendizagem escolar e supervisionar sua execução;
- IX - gerir os recursos humanos, com o apoio do vice-diretor;
- X - responsabilizar-se pela segurança e pelo bem-estar de estudantes e profissionais da educação durante as atividades escolares;
- XI - fazer cumprir, no âmbito da jurisdição da sua unidade escolar, o Estatuto da Criança e Adolescente, acionando a rede de proteção mediante ato ou indício de violação de direitos da criança e adolescente;
- XII - desenvolver estratégias para a construção de um clima escolar adequado à convivência cidadã;
- XIII - monitorar e fazer cumprir os deveres funcionais dos profissionais que atuam na unidade escolar;
- XIV - responsabilizar-se pela fidedignidade das informações fornecidas e pelo cumprimento de prazos estabelecidos pela Smed ou pelos demais órgãos do Poder Executivo;
- XV - responsabilizar-se pela organização do quadro de pessoal e pelo controle da frequência dos profissionais da educação da unidade escolar, a fim de garantir a efetividade da gestão administrativa e pedagógica;
- XVI - assegurar a implementação de ações intersetoriais, no âmbito de sua competência, em colaboração com os gestores de outras áreas do Poder Executivo;
- XVII - supervisionar as atividades de gestão do almoxarifado, conservação e inventário do patrimônio da unidade escolar;
- XVIII - supervisionar a gestão dos processos administrativos e financeiros, para assegurar a eficiência dos recursos destinados a unidade escolar;
- XIX - zelar pela manutenção e conservação dos meios e espaços escolares;
- XX - participar de cursos de atualização e de aperfeiçoamento promovidos ou ofertados pelo Poder Executivo;
- XXI - presidir a Caixa Escolar e zelar pela prestação de contas dos recursos públicos a ela destinados;
- XXII - convocar e presidir a assembleia escolar;
- XXIII - convocar e presidir as atividades do colegiado escolar;
- XXIV - fazer cumprir o regimento da escola;
- XXV - desenvolver outras atividades definidas em regulamento próprio ou que, em virtude de sua natureza, estejam circunscritas ao âmbito de sua competência (Belo Horizonte, 2018).

As atribuições dos Diretores escolares são muitas, como pode ser percebido pelas atividades institucionais elencadas pela legislação. A condução das avaliações externas, em todos os seus âmbitos, está incluída nessas atividades, que foram organizadas de forma ampla e generalizada, não excluindo as subatividades que decorrem das atividades principais.

As atividades do Coordenador Pedagógico Geral I e II estão definidas na mesma lei:

- I - responsabilizar-se pelos processos de gestão da frequência escolar, da permanência, da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes;
- II - responsabilizar-se pela articulação entre os diversos programas e projetos educacionais desenvolvidos na unidade escolar;
- III - planejar e organizar os conselhos de classe de cada nível ou modalidade de ensino como instância máxima dos processos avaliativos;
- IV - coordenar as ações de formação continuada para professores;
- V - articular, em conjunto com a equipe de coordenação pedagógica da unidade escolar, o planejamento participativo da gestão pedagógica, com vistas à promoção da aprendizagem e da permanência dos estudantes;
- VI - participar de cursos de atualização e aperfeiçoamento promovidos ou ofertados pelo Poder Executivo;
- VII - responsabilizar-se por outras atividades que, em virtude de sua natureza ou de disposições regulamentares, estejam circunscritas ao âmbito de sua competência;
- VIII - apoiar as ações instituídas na unidade escolar com vista à construção coletiva do projeto político pedagógico da unidade escolar e coordenar sua execução e permanente atualização;
- IX - apresentar estudos, relatórios ou dados relativos aos processos de avaliação demandados pelo diretor da unidade escolar;
- X - zelar pelo atendimento à comunidade escolar nas questões relativas à atividade educacional e à vivência escolar dos educandos;
- XI - apoiar o diretor nas atividades administrativas e substituí-lo, em sua ausência, nas Emeis em que não houver vice-diretor;
- XII - desenvolver outras atividades definidas em regulamento próprio ou que, em virtude de sua natureza, estejam circunscritas ao âmbito de sua competência (Belo Horizonte, 2018).

O cargo de Coordenador Pedagógico geral é relativamente novo na RME/BH e suas atividades foram regulamentadas pela legislação supracitada. Cabe ressaltar que na RME/BH não existem mais concursos públicos para o cargo de pedagogo, sendo que as funções de coordenação pedagógica, inclusive a coordenação pedagógica geral, são ocupadas pelos membros do corpo docente, por meio de eleições entre os professores e/ou por meio de indicações da direção escolar.

As atividades do Coordenador Pedagógico se alinham às atividades que competem à equipe pedagógica da escola. Essas atividades constam na Portaria Smed 275/2015:

- Competirá à Equipe de Coordenação Pedagógica da Unidade Escolar:
- I- encaminhar as discussões pedagógicas, planejando, orientando, articulando e avaliando os projetos de trabalho;
 - II - organizar, junto ao grupo de trabalho, a enturmação/agrupamento das crianças da Educação Infantil;
 - III - organizar os tempos dos professores municipais e professores para Educação Infantil no coletivo da Unidade, assegurando o processo de formação, planejamento e registro das ações;

- IV - articular os projetos pedagógicos desenvolvidos pelos professores municipais e professores para Educação Infantil;
- V - acompanhar o desenvolvimento do trabalho educativo, propondo estratégias para melhoria da prática pedagógica;
- VI - zelar pelo clima escolar, para que seja cultivado o respeito e a colaboração entre todos os profissionais que atuam na Unidade;
- VII - coordenar a elaboração, a implementação e as revisões periódicas da proposta pedagógica da Unidade;
- VIII - incentivar o aprimoramento profissional de todos os profissionais que atuam na Unidade;
- IX - responsabilizar-se pelo registro e documentação dos processos educativos, bem como de ocorrências eventuais e/ou emergenciais na Unidade.
- X - estabelecer interlocução com as famílias para esclarecê-las a respeito dos processos educativos vivenciados pelas crianças dentro da Unidade e informar-se sobre elas.
- XI - desincumbir-se das atividades e/ou tarefas necessárias ao bom funcionamento da Unidade, garantindo o direito das crianças ao atendimento educacional (Belo Horizonte, 2018).

Durante as entrevistas, que foram realizadas de forma presencial em três das quatro ocasiões, os interlocutores tiveram que se ausentar durante alguns minutos da conversa para resolver questões de ordem profissional que surgiram, o que é bem característico e esperado para aqueles que conhecem o funcionamento de uma escola pública. Apesar disso, todos foram colaborativos e essenciais para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Os interlocutores da pesquisa são professores de carreira e estão em funções de gestão durante períodos diferentes. Os Diretores são eleitos pela comunidade escolar em eleições a cada três anos. Já os Coordenadores Pedagógicos Gerais e os Coordenadores Pedagógicos são indicados pelas direções. Em algumas instituições, os docentes também podem participar de votações internas, a fim de elegerem, entre os indicados, os Coordenadores Pedagógicos e Coordenadores Pedagógicos Gerais. Cabe ressaltar que os interlocutores recebem uma gratificação pecuniária para o exercício das suas atividades. Essa gratificação depende da função exercida, sendo que existem gratificações para os cargo de Diretor, Vice-diretor e Coordenador Pedagógico Geral, no caso da RME/BH.

Quadro 5 - Perfil socioprofissional dos interlocutores

Gestor	Idade	Formação inicial	Situação funcional	Tempo de atuação em gestão (em anos)	Formação continuada	Atua em outra escola ou rede?	Possui atividade remunerada fora da educação?
Diretora (DA)	63	Licenciatura em Ciências Biológicas	Efetiva	15	Pós-Graduação <i>lato sensu</i> em gestão escolar	Não	Não
Coordenador Pedagógico (CP)	42	Licenciatura em Educação Física	Efetivo	10	Pós-Graduação <i>lato sensu</i> em gestão escolar	Não	Não
Coordenadora Pedagógica Geral (CPG)	49	Pedagogia	Efetiva	2	Doutorado em Educação	Não	Não
Diretor (DE)	60	Licenciatura em Geografia	Efetivo	10	Pós-Graduação <i>lato sensu</i> em Educação Ambiental.	Sim	Não

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2021).

Os interlocutores possuem perfil socioprofissional variado, na maioria dos critérios analisados. Eles são gestores de formação diversificada, mas todos possuem cursos superiores ligados à licenciatura. Além disso, todos têm o seu trabalho na educação como a renda principal. O tempo de direção também é variável. O gestor mais experiente atua há 10 anos, e o menos experiente há 2 anos.

3.3. Análise dos dados

A análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa foi realizada a partir de uma cuidadosa investigação das informações das entrevistas semiestruturadas, da literatura acadêmica, das pesquisas documentais e nos bancos de dados públicos do MEC, INEP, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. A análise do conteúdo foi conduzida por meio da categorização, sendo

que foram realizadas operações de desmembramentos e reagrupamentos em unidades, para tornar a análise do material de pesquisa coletado mais objetiva e de fácil compreensão ao público.

Segundo Batista, De Oliveira e De Camargo (2021, p. 49), existem modalidades distintas de pesquisa qualitativa que podem ser desenvolvidas, cada uma com suas especificidades e ferramentas.

As ciências da natureza são ícones na ideia de cientificidade, sendo entendidas como modelos e normas a serem seguidos, independente do contexto histórico ou social em que a pesquisa é aplicada. Nas Ciências Sociais, os critérios de orientações são desenvolvidos em um nível maior de detalhamento, sendo o aspecto histórico seu principal objeto de estudo, cujas principais características são a consciência histórica, o dinamismo e a identidade entre o sujeito e o objeto (Batista; De Oliveira; De Camargo, 2021, p. 50-51).

Bardin (2009) aponta que a análise de conteúdo visa obter, por meio de procedimentos objetivos e sistemáticos, a inferência de informações que constam em mensagens. Esse tipo de análise é essencial para que as inúmeras mensagens que se acumulam nas pesquisas qualitativas possam ser traduzidas em dados de natureza científica. O conceito de análise de conteúdo apresenta variações na literatura especializada. O conceito de Rodrigues (1999) é amplo e auxilia a compreensão do tema.

A Análise de Conteúdo como procedimento de análise interpretativa dos dados em pesquisas qualitativas procura ir além da descrição das mensagens, pois é preciso atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo dessas mensagens, por meio da interpretação. Existem duas possibilidades de interpretação, aquela realizada a partir de um aporte teórico constituído, ou através de uma teoria que emerge a partir dos próprios dados. Seja qual for o modo, a interpretação é um momento crucial da Análise de Conteúdo (Rodrigues, 2019, p. 12).

Para analisar o conteúdo das entrevistas, foi realizada a codificação e ou categorização, que objetiva a síntese e o resumo das informações coletadas. As categorias são formadas por unidades de contexto, que são excertos retirados dos conteúdos das entrevistas. As categorias foram definidas, *a priori*, a partir dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico.

Como apontam Batista, De Oliveira e De Camargo (2021, p. 57), “a Análise de Conteúdo vai além da simples descrição de mensagens, pois é necessário que se busque compreender de forma mais profunda o conteúdo presente nelas, através da interpretação que pode ser feita a partir de um referencial teórico ou por uma teoria que se destacou a partir da análise de dados”.

Dessa forma, foram definidas as seguintes categorias:

- Categoria 1: Avaliação externa e gestão pedagógica;
- Categoria 2: Recepção e difusão das avaliações externas; e
- Categoria 3: Uso dos resultados das avaliações externas no cotidiano escolar.

As categorias buscaram contemplar aspectos mais amplos e comuns da temática explorada pela pesquisa e possibilitar a análise crítica do conteúdo das entrevistas.

Categoria 1: Avaliação externa e gestão pedagógica

A partir da análise das entrevistas, foi possível criar a categoria de análise “Avaliação externa e gestão pedagógica”, uma vez que as avaliações externas perpassam o trabalho dos gestores. Nessa categoria de análise, se encontram excertos que apontam para como as avaliações externas atravessam o trabalho da equipe gestora à frente das instituições de ensino. Nesse sentido, algumas questões que se apresentam são:

Como a equipe gestora percebe os programas de avaliações externas?

Como as avaliações externas impactam o trabalho da equipe?

Como o fenômeno da responsabilização docente afeta a gestão escolar?

Foram destacados fragmentos significativos, que auxiliam a responder às questões levantadas anteriormente. Note que todas as questões se iniciam com a palavra “COMO”. Essa situação é intencional, uma vez que a categoria de análise “Avaliação externa e gestão pedagógica” está ligada ao modo COMO os membros da equipe gestora percebem e se apropriam dessa política pública.

Tem de entender que o “mauzinho” que tem nessa prática e de que existe uma cobrança que a culpa hoje é do gestor. O gestor não está sabendo fazer encaminhamento correto. Então, por isso eles não estão obtendo o resultado [por conta do excesso de cobrança em cima gestor]. Aí a prefeitura não atinge a meta, porque ela tem uma meta. Ela não atinge o que ela tem que fazer e a culpa é do gestor. O seu planejamento deve estar numa linha correta e as avaliações externas entram aqui. Então, vamos tentar alinhar isso. Vou tentar estudar também, escutar os professores. Isso não tem acontecido. Quem está realmente à frente do processo é o professor. Então, a partir disso aí realmente traçar, traçar as metas. Então, lá, como que eu vou organizar essa avaliação? (DIRETORA, DA).

A ideia eu acho muito válida e o objetivo é você descobrir o nível em que estão seus alunos e a partir disso, dos resultados, você conseguir fazer um planejamento, tentar melhorar suas metas. Às vezes [melhorar] até a nossa prática em sala de aula, para o conteúdo que não tenha sido aprendido, que não tenha tido um bom aproveitamento. Dessa forma, a gente talvez possa alcançar uma nota melhor dos nossos alunos. Então acho que a ideia é muito válida (Coordenador Pedagógico, CP).

Na verdade, eu penso assim, que o mais triste dessa questão (das avaliações externas) é a forma como influenciar a prática do professor na sala de aula, que é o que eu acho mais complicado. Por exemplo, turmas de quinta e nono ano, quando é ano de avaliação, a cobrança por preparar os alunos para essas avaliações é maior. Então, acho que a perspectiva das avaliações é muito restrita. Não é uma perspectiva de uma avaliação formativa. É só para demonstrar determinados descritores, se o aluno alcançou ou não alcançou e se ele vai dar conta de responder a prova ou não, aliada a questão da frequência escolar, de evasão e tal (Coordenadora Pedagógica Geral, CPG).

A responsabilização dos gestores escolares é uma situação evidenciada em diversos trechos dos depoimentos dos interlocutores. Essa cobrança é vastamente observada ao se analisar o tema avaliações externas e gestão pedagógica na literatura científica. Perspectivas mais críticas em relação ao processo de responsabilização docente são observadas em Cerdeira (2018), Moreira (2019) e Rabelo (2016), que destacam o uso e a apropriação das avaliações externas pelas instituições escolares. Segundo Bonamino (2012), por exemplo, as políticas de avaliação da educação básica de segunda e terceira gerações promoveram mudanças na forma como esses instrumentos pedagógicos são encarados pelos professores. O fenômeno da forte responsabilização docente, em muitos casos, não aumenta o desempenho acadêmico dos estudantes, além de gerar sobrecarga física e mental nos profissionais. Os fragmentos a seguir realizam a interface com a literatura apresentada:

Eu tenho que trabalhar de qualquer jeito o Ideb, aí eles estão cobrando isso. É um trabalho com o aluno aqui, mas às vezes está aquém, porque o aluno de repente está precisando de um trabalho de suporte para ele dar conta de fazer. São habilidades complexas. Por exemplo, uma habilidade que já era para estar consolidada no quarto ano que começou a ser trabalhada lá no terceiro ano, mas aqui não está [consolidada] porque o planejamento de um ano para outro deixou de dar continuidade ou foi interrompido (Diretora, DA).

Eu também sou bem crítica em relação às avaliações externas. Eu penso assim, que elas poderiam contribuir muito para definição de políticas públicas, para organização de sistemas de ensino, para a própria prática do professor. Mas eu acho que ela, do jeito que ela tem caminhado, as avaliações têm vindo com muito mais cobrança e responsabilização do que necessariamente contribuição. Esse investimento a partir das análises dos dados, por exemplo, a gente tem resultados muito difíceis porque a gente está enfrentando muita coisa aqui na escola (Coordenadora Pedagógica Geral, CPG).

Isso é uma forma de responsabilização, a política de responsabilização, fazendo com que o professor também seja responsável pela nota do aluno (Diretor, DE).

A cobrança por parte dos órgãos governamentais pode ser ancorada, do ponto de vista da administração pública, em conceitos associados à Teoria da NGP, que traz elementos do gerenciamento de instituições privadas para as instituições públicas. A NGP tem como um dos objetivos a maior transparência e responsabilidade dos processos em instituições públicas e foi debatida anteriormente.

E aí vem aquela cobrança, por exemplo? Se o índice de aprovação da escola está abaixo. São problemas de gestão. E impacta no Ideb, correto? Se ele tem muitos alunos com distorção idade/escolaridade. A gestão também tem que conseguir resolver o problema da evasão. Você sabe [referindo-se a mim] a ideia do abandono e evasão, que tudo isso interfere na questão da frequência, que é monitorado. O Ideb escolar é prova e censo escolar. A evasão, [estudantes] fora de faixa impacta lá no Ideb. Então, tudo é o gestor. É o preparo da equipe que o gestor tem, uma equipe em que ele possa confiar e essa equipe ter autonomia suficiente para desenvolver aquilo que é proposto (Diretora, DA).

Segundo Moreira (2019), os professores possuem preocupações com as metas e com as estratégias governamentais de responsabilização docente em função dos resultados. O paradoxo entre o aprendizado do estudante e as metas governamentais nos programas de avaliações externas foi encontrado nos excertos a seguir:

Nós somos professores. Você tem que sentir que você contribuiu de alguma forma para a caminhada pelo estudante, que ele está saindo com alguma coisa. Então vem a questão da depressão, da insatisfação de que você está reproduzindo algo porque você precisa de um resultado simplesmente pelo resultado em si, porque você precisa de um número, você precisa atender ao índice, entendeu? O seu resultado tem que estar naquele percentual e pronto (Diretora, DA).

O grande problema eu acho que o professor não vê uma resposta. Não há um *feedback* completo. Ou ele tem esse feedback e nem usa. Alguns utilizam e fazem a correção olhando para a turma, para tentar verificar com os alunos onde está com a dificuldade deles e tal, mas outros simplesmente põem na gaveta e não utilizam e aí sim. Então são poucos os professores que têm a visão de que as avaliações [externas] podem colaborar de alguma forma para melhorar o aprendizado (Coordenador Pedagógico, CP).

A partir das mudanças no Saeb, que foram descritas ao longo dessa dissertação, e do aumento da responsabilização docente ao longo dos anos, os gestores tiveram, forçosamente, que incluir as avaliações externas em seus planos de gestão.

As críticas em relação aos programas de avaliações externas, seja pelo seu formato ou seja pela sua forma de implementação nas escolas, são encontradas ao se analisar as respostas dos

interlocutores. Na literatura, as críticas com relação às avaliações externas são observadas em diversos trabalhos. A dissertação de Gomes (2016) faz uma crítica em relação ao empobrecimento pedagógico que as avaliações externas podem levar no processo de ensino-aprendizagem, por direcionar o trabalho do professor àquilo que as avaliações externas cobram. Menegão (2016) segue a mesma linha e faz uma crítica às avaliações externas pela forma imperativa que elas têm sido associadas à qualidade da educação. O fragmento a seguir realiza a interface com a literatura científica:

Então, acho sim que ela deveria ser repensada porque só uma avaliação formal e os índices de frequência e evasão escolar são muito poucos para dizer se uma escola ela é boa, se ela é ruim ou se ela está caminhando bem ou se ela não está caminhando bem. O que ela precisa, o que ela não precisa, porque a escola não é feita só disso. Vamos considerar uma coisa: a escola é muito mais que isso. Então são as pessoas, são as relações, é o contexto, o contexto local onde ela está inserida, o contexto de dentro, a própria escola, mesmo pública, o perfil dos professores etc. (Coordenadora Pedagógica Geral, CPG).

A percepção de que as avaliações externas necessitam caminhar para um instrumento mais amplo de avaliação também foi encontrada nos depoimentos dos interlocutores. Nesse sentido, o estudo de Silva (2018) considera que as avaliações externas devem fazer de um sistema mais amplo de avaliação dos estudantes.

Então eu vejo hoje que é isso que eu estou tentando agora. [pausa]. Estou querendo reestruturar isso na escola e nesse sentido, para a gente, vendo a realidade de cada ano que a gente está levantando. Em que estágio de aprendizado cada aluno está levando em conta as avaliações que estão acontecendo. Mas não é só a prova, porque no dia da prova ele pode estar emocionalmente abalado. Ele vai mal na prova. Então, o julga essa prova? Tem que, na verdade, reunir observação do professor no dia a dia. Então, isso que está dando trabalho (Diretora, DA).

Entender, de conhecer quem é esse estudante, o perfil desses estudantes que eu estou recebendo, o que eu preciso levar para esse estudante, entende? Para ele se desenvolver como cidadão. O que vai ajudar em relação ao território? Então o professor está precisando de entender isso. E esse tipo de formação é que agora a gente está querendo trazer para a escola, avaliando, porque é um olhar a parte, você tem que dar o ambiente legal para o trabalho e isso favorece o clima escolar para todos os segmentos (Diretor, DE).

Aspectos positivos das avaliações externas foram ressaltados pelos interlocutores e aparecerem na literatura da área. Borges (2016) evidencia que, gradativamente, os programas de avaliação sistêmicas têm sido apropriados pelos professores em seus diferentes níveis, mas os pais

ainda não assimilaram a política pública a ponto de participarem mais ativamente da perspectiva político-pedagógica. Cruz (2016) indica a existência de percepção, nos docentes, que as avaliações externas estão associadas ao diagnóstico da situação escolar, o que contribui para a democratização do ensino. No entanto, o mesmo autor analisa haver um déficit na formação docente para melhor apropriação dos seus resultados por gestores e professores. Essa percepção também pode ser encontrada nos excertos analisados.

E, inclusive, a ideia da avaliação externa é uma ideia boa, porque é uma forma de fazer com que esses parâmetros curriculares estejam prevalecendo. Para isso, o país precisa ter um sistema de ensino que funciona. E, na minha experiência com isso, avaliar a qualidade da escola, por exemplo, o pessoal vê essa coisa como algo muito sério, como algo muito importante. E talvez o grande problema disso é o seguinte: é que após o diagnóstico, o que vai fazer? (Diretor, DE).

A ideia da avaliação é chegar no patamar de permitir uma política pública mais aprimorada. Mas só que a coisa é que se você tem avaliação, as avaliações são muito bem feitas, mas e aí? Para no caminho e muda o governo. A gente tem de entender que na sequência, sim (Diretora, DA).

Os gestores possuem desafios em vários níveis, em relação às avaliações externas. Na categoria “Avaliação externa e gestão pedagógica”, os desafios apresentados pela literatura e observados nas entrevistas estão relacionados, principalmente, às políticas de responsabilização, cada vez mais crescentes como políticas públicas educacionais, e com a falta de apoio logístico e operacional para lidar com as inúmeras demandas inerentes às metas, índices e indicadores educacionais atrelados às avaliações externas. Nesse sentido, a próxima categoria de análise irá tratar da recepção e da difusão dos resultados das avaliações externas pela equipe gestora.

Categoria 2: Recepção e difusão das avaliações externas

A partir da análise das entrevistas, foi possível criar a categoria “Recepção e difusão das avaliações externas”, uma vez que as avaliações externas são recebidas e difundidas pelas gestões escolares em suas respectivas unidades de ensino. É importante ressaltar que cabe aos membros da equipe gestora garantir a aplicação das avaliações externas em nível local e fornecer as informações que produzem o censo escolar. Todas as alimentações prestadas pelos gestores são fundamentais para a monta de dados analisados pelo INEP na geração das estatísticas educacionais, algumas das

quais foram utilizadas nessa pesquisa. Portanto, receber e difundir os resultados das avaliações externas constitui em uma categoria de análise importante no contexto dessa dissertação.

Nesse sentido, surgem questões como: Existe alinhamento entre as esferas de poder e as escolas, para a difusão das avaliações externas pela comunidade escolar? Existe a percepção das avaliações externas como ferramenta pedagógica? Existe uma recepção positiva dos docentes e da sociedade em relação aos programas de avaliação externa?

Os fragmentos a seguir destacam algumas análises sobre a recepção dos membros da equipe gestora acerca das avaliações externas como ponto de partida:

É importante alinhar isso tudo baseado na BNCC, de acordo com a realidade do nosso público. As escolas são diferentes, a questão de território é diferente. E alinhar isso é importante para aí sim, organizar o nosso plano de ação com esse estudante, o nosso plano de ação pedagógica. Então, está falho porque o professor recebe o quê no ano que vem? O resultado do Ideb? O que vem lá do Inep? Temos que aprender a olhar para a frente, saber o que está chegando e ele simplesmente colocar no planejamento (Diretora, DA).

Eu acho que a gente tem uma questão de má formação como cidadão brasileiro, de participação em qualquer área. A gente não participa. Se tiver uma coisa ligada à educação, temos que ter interesse para isso. É um orçamento e tanto para poder construir alguma coisa. Mas as pessoas falam que não tem tempo e tal. Enfim, é uma questão maior do que simplesmente a educação escolar. Parte desse princípio, que a gente tem enquanto cidadão. A gente não tem essa formação política para dar conta disso (Coordenadora Pedagógica Geral, CPG).

As respostas dos interlocutores, sobre a falta de alinhamento das políticas públicas e da dificuldade de recepção e de difusão dos resultados de avaliações externas, são também investigadas em trabalhos acadêmicos. Borges *et al.* (2022) analisam os usos dos resultados das avaliações em larga escala em três níveis: pelas secretarias de educação, pelos gestores escolares e pelos docentes. Nesse trabalho, os autores evidenciam uma desarticulação entre as formas de uso e de apropriação das avaliações externas. As secretarias de educação atuam como instâncias de monitoramento dos resultados, transferindo aos gestores escolares a condução e a organização das avaliações.

Você trabalha para levar esse resultado para o professor em tempo hábil e também conversar sobre isso. O seu planejamento deve estar numa linha correta e as avaliações externas entram aqui. Então, vamos tentar alinhar isso. Vou tentar estudar também, escutar os professores. Isso não tem acontecido. Quem está realmente à frente do processo é o professor (Diretora, DA).

A comunicação entre as escolas e as secretarias de educação afeta a recepção e a difusão dos programas de avaliações externas. Borges *et al.* (2022) reforçam que a articulação é essencial para que as avaliações externam consigam ser apropriadas ao contexto educacional. Os fragmentos a seguir se relacionam à perspectiva abordada e demonstram que os interlocutores se ressentem da falta de uma boa comunicação das secretarias de educação com as escolas:

Mas eu fui em algumas reuniões com eles, não era formação, era na reunião. Muito o que acontece na reunião é que eles colocam pra você as novas diretrizes. E aí você vai opinar quando dá para você opinar. Então você não tinha muitas vezes um meio de opinar, então não abria um espaço, realmente um diálogo (Diretora, DA).

Desde que eu assumi, a gente não teve nenhuma reunião de coordenação geral, nenhuma vez. Já é o segundo ano que a gente está na equipe, que a gente está nessa gestão e é o segundo ano que eu estou na coordenação geral. A gente teve reunião para tratar de assuntos gerais. Teve reunião de projetos específicos, de ações bem objetivas, mas sobre avaliações externas não teve. Eu acho que quem assume o papel de divulgar, de problematizar e discutir os dados e a mídia (Coordenadora Pedagógica Geral, CPG).

A secretaria de Educação manda um e-mail com o resultado, chegam os cartazes que eles mandam para cada escola onde estão as notas da escola [de forma] individualizada. Então a gente tinha uma reunião, três ou quatro escolas juntas da mesma regional. E tinha uma acompanhante pedagógica que ia à escola. Então, assim eles têm esse acompanhamento. (Coordenador Pedagógico, CP).

Como não é difícil de se constatar, as avaliações externas sofrem críticas no meio educacional. Essas críticas são direcionadas para diversos momentos dessa modalidade avaliativa. É possível perceber um movimento crítico em relação à superestimação dos resultados das avaliações externas. Silva (2020) discute o processo de “secundarização” do desenvolvimento pedagógico dos estudantes, que foram treinados para responder questões de múltipla escolha, sem que isso tenha refletido em melhorias nos indicadores institucionais de forma estatisticamente significativas. Já Menegão (2016) discute o potencial indutor que as avaliações externas podem promover nas ações de ensinar e aprender, marginalizando dimensões educacionais do processo de ensino-aprendizagem. Os depoimentos a seguir estão relacionados a essas percepções encontradas na literatura.

Acho que se tiver essa postura de integrar mais essa articulação da comunidade, da família e poder contribuir mais também nessa avaliação da escola e que fosse uma operação que efetivamente pudesse trazer uma transformação, sabe? Então, por exemplo, se avalia que a escola não está indo bem em determinada matemática, por exemplo, entender que o que

não está indo bem que possa acontecer na sala de aula porque não está aprendendo o que está acontecendo com o professor? Qual é a dificuldade do professor em sala de aula? Qual a dificuldade do aluno em sala de aula? Quais recursos estão faltando para a escola? A formação do professor é um recurso? Recurso material? Sim. Então, acho que isso seria mais interessante para ele. Pensa o todo (Coordenadora Pedagógica Geral, CPG).

É possível perceber que existem avaliações mais analíticas a respeito da difusão das provas na escola e outras análises mais objetivas, em que os professores não se mostram resistentes com o processo e querem evitar problemas com as gestões hierarquicamente superiores. As escolas são territórios muito diversificados, em função de inúmeros fatores que podem influenciar em seu perfil. Portanto, é esperado que essa categoria tenha percepções muito diversificadas dos gestores com relação à difusão e à recepção das provas.

A escola tem uma meta e tem que se encaixar nela, entendeu? E houve situações, por exemplo, que a escola ela não encaixava na meta. Quer dizer, num determinado segmento de determinado ano. E aí, o que acontece? Os professores evitam problemas com a secretaria de educação a qual a escola está atrelada, mas os acompanhantes vêm para a escola para fiscalizar o planejamento, não sei o quê. Tem cobrança (Diretor, DA).

O professor não quer problema e acha que, bom ou ruim, as provas vão que acontecer. Já que vai ter, ok, Entendeu? Mas eles não têm muita informação. Uma conversa para explicar como funciona o Ideb, os impactos da retenção, poderia ocorrer (Diretor, DE).

A chamada [da Secretaria de Educação para a questão das metas da escola para o Ideb] é dura. A escola tem uma meta. A gente tem que chegar nela, dar um jeito, né? (Coordenador Pedagógico, CP).

Os fragmentos e a literatura evidenciam que existe uma dificuldade de alinhamento dos programas de avaliações externas ao trabalho dos gestores. Essa dificuldade é também gerada pelos problemas de recepção e de difusão dessas avaliações pelos segmentos envolvidos. Entre os principais problemas, destaca-se a falta de uma comunicação mais efetiva entre as secretarias de educação e as escolas, e a baixa participação de parte da categoria docente nos debates sobre o tema.

Categoria 3: Uso dos resultados das avaliações externas no cotidiano escolar

A partir da análise das entrevistas, foi possível criar a categoria “Uso dos resultados das avaliações externas no cotidiano escolar”. Essa categoria busca compreender como a equipe gestora utiliza as avaliações externas no cotidiano da escola. Como é de se esperar, existem muitos

desafios para o uso dos resultados, e a literatura aponta alguns deles. Antes de iniciar a análise dessa categoria, algumas questões podem ser levantadas: Qual o uso das avaliações externas pelos gestores? Qual o impacto das avaliações na gestão escolar?

Utilizar os resultados das avaliações externas no cotidiano escolar é, em tese, a última etapa de um sistema que necessita de alinhamento. No entanto, pode-se perceber a falta de alinhamento entre as partes envolvidas no processo ao longo das categorias analisadas anteriormente. Naturalmente, nesse caso, é possível prever desafios no uso das avaliações externas no cotidiano escolar. Tais desafios, segundo os interlocutores, são principalmente devido à resistência ou o baixo interesse dos docentes em assumir essa tarefa no planejamento coletivo da instituição. Os interlocutores se queixam também da falta de formação dos docentes em relação ao assunto, o que reduz as possibilidades de interação. Por fim, os interlocutores destacaram as limitações dos usos das avaliações externas, justamente pelo fato de que elas são focadas apenas nos resultados de provas de múltipla escolha de Português e de Matemática.

A formação docente é um tema que atravessa alguns trabalhos analisados na literatura. Pinheiro (2019) e Querido (2016) apontam a necessidade de inserir os professores mais diretamente nos debates em relação às avaliações externas, para que ocorra maior compreensão dos programas desenvolvidos.

Mas eu acho que esse professor, ele está precisando de formação. Não é isso que, às vezes eu fico vendo, [de formação] de conteúdo. Não é isso que está precisando, que todos são bons, entendem no seu ofício. Mas é uma questão de entender o processo de escolarização. Entender, de conhecer quem é esse estudante, o perfil desses estudantes que eu estou recebendo, o que eu preciso levar para esse estudante, entende? Para ele se desenvolver como cidadão. O que vai ajudar em relação ao território? Então o professor está precisando de entender isso. E esse tipo de formação é que agora a gente está querendo trazer para a escola, avaliando, porque é um olhar a parte, você tem que dar o ambiente legal para o trabalho e isso favorece o clima escolar para todos os segmentos. Mas não é só isso. Isso contribui além do pedagógico, mas essa formação continuada do professor, essa roda de conversa com o professor. E aí vem a parte com alunos, ideias e com família, ajuda trazer a família também (Diretora, DA).

Eu acho que são poucos professores que se debruçam nessa temática. Quando a gente discute avaliação aqui na escola, uma avaliação cotidiana, já é um nó. Então, quando chega nessa dimensão, é mais uma tarefa para cumprir aquilo que o governo federal manda (Coordenadora Pedagógica Geral, CPG).

A resistência de parte dos docentes em relação às avaliações externas é uma situação observada na literatura. Gomes (2016) aponta, em um estudo desenvolvido na RME/BH, que os

docentes entendem a importância dos possíveis diagnósticos promovidos pelas avaliações externas, mas destaca a decisão pela não-aplicação do teste em meados de 2015.

Apesar de as questões apontadas sobre a formação docente e da resistência de parte da categoria constituírem um desafio real para o uso das avaliações externas no cotidiano escolar, há exemplos de uso dos resultados das avaliações externas pelos gestores. Matos (2018) indica ações que evidenciam como as avaliações externas são apropriadas no cotidiano escolar. Entre as ações de destaque, observa-se o aumento das reuniões sobre o tema entre os professores, o estabelecimento de metas internas e o atendimento individualizado de alunos com baixo rendimento escolar. Borges (2016) e Moura (2016) destacam o papel central dos Diretores de escolas no uso e na apropriação dos resultados das avaliações externas no cotidiano escolar. Os fragmentos a seguir se alinham aos dados encontrados na literatura:

Estou querendo reestruturar isso na escola e nesse sentido, para a gente, vendo a realidade de cada ano que a gente está levantando. Em que estágio de aprendizado cada aluno está levando em conta as avaliações que estão acontecendo. Mas não é só a prova, porque no dia da prova ele pode estar emocionalmente abalado. Ele vai mal na prova. Então, o que julga essa prova? Tem que, na verdade, reunir observação do professor no dia a dia. Então, isso que está dando trabalho (Diretor, DE).

Isso nós temos que preocupar, tentar conseguir harmonizar para linkar: gestão de sala de aula, gestão da escola e gestão da rede de ensino. Tem que ser esses três, porque senão não adianta. Sai o resultado do Ideb sem a gente fazer um estudo do que o que estava sendo avaliado e previamente avaliado através desse resultado para os anos seguintes. O seu planejamento deve estar numa linha correta e as avaliações externas entram aqui. Então, vamos tentar alinhar isso. Vou tentar estudar também, escutar os professores (Diretora, DA).

Observa-se, a partir dos depoimentos, que os interlocutores entrevistados buscaram formas de debater as avaliações externas em suas respectivas instituições, mas que o uso mais concreto dos resultados das avaliações externas ainda é incipiente. Esse processo ocorre devido a inúmeros fatores, como o processo de responsabilização docente e pela percepção pedagógica dos profissionais. É importante destacar que os interlocutores entrevistados se mostraram preocupados com os programas de avaliações externas e com a repercussão dos seus resultados no cotidiano escolar, como destacam os fragmentos a seguir:

Mas o que eu sinto é que isso tudo está acontecendo e fala-se que o gestor, ele precisa ter ciência de que ele está com a escola inserida numa rede. Lógico que a gente decide e ele tem que saber, que ele tem autonomia. Mas a autonomia desse gestor tem o limite, sabe?

Ela vai até onde é possível, dentro daquilo que é instituído pela rede, porque ninguém vai desenvolver uma linha de ação diferente daquele que se espera como redes (Diretor, DE).

Então, acho que acho que o futuro da avaliação externa depende de [questões políticas], não depende da população, não depende do professor, não depende dela, depende de quem está lá comandando a organização. Então acho que a gente tem que melhorar. São os nossos direitos, nossa participação política no nosso voto e caminhar. A esperança? Acho que esta vem de consciência social (Coordenadora Pedagógica Geral, CPG).

Os depoimentos mostram que os gestores valorizam a autonomia para decidir sobre as práticas pedagógicas nas instituições. Essa autonomia, aliada a uma formação adequada dos profissionais, favorece o uso dos resultados das avaliações externas no cotidiano escolar. No entanto, percebe-se que as gestões entrevistadas ainda não desenvolveram formas sólidas de utilizar os resultados das avaliações externas no cotidiano escolar.

Essa situação reforça a importância da promoção de formações específicas com gestores escolares acerca do tema, que demonstrem de maneira prática como utilizar os resultados das avaliações externas. É importante destacar que existe, na categoria docente, historicamente, uma resistência aos programas de avaliações externas, em virtude das políticas de responsabilização associadas a estes. Os membros da equipe gestora herdaram essa resistência e relatam dificuldades para debater o tema com os professores.

A proposta de recurso educacional deste trabalho tem o objetivo de fornecer uma ferramenta prática para que os membros da equipe gestora possam utilizar os resultados das avaliações externas no cotidiano escolar, sem esquecer desse percurso de resistência e de crítica da categoria em relação a tais programas, atuando como um instrumento de discussão e reflexão, ao mesmo tempo que dialoga com as possibilidades e as potencialidades que as avaliações externas podem trazer para o processo de ensino e de aprendizagem. O recurso será apresentado em arquivo separado, como solicitado pela coordenação do PROMESTRE/UFGM.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, em um país de graves desigualdades, como é o caso do Brasil, precisa considerar o acolhimento e a transformação das mentalidades, muitas vezes construídas ainda presas a um passado escravista e violento. Os brasileiros e as brasileiras precisam aprender na escola práticas de cidadania que os levem a superar desafios de convívio, de justiça e de papéis sociais. Essa perspectiva histórica nem sempre é considerada em uma educação de viés liberal canhestro.

Portanto, o problema não é a construção de uma educação pública de qualidade com determinados preceitos liberais que se encontram presentes na sociedade brasileira de maneira sólida. O problema maior é considerar que a educação deve ser construída exclusivamente em uma perspectiva liberal. Esta última opção gera, inequivocadamente, a exclusão de muitos que precisam ser acolhidos, e o embrutecimento das muitas mentalidades que precisam ser transformadas.

A pesquisa desenvolvida nesta dissertação tem o objetivo de contribuir com a área de estudo e com a reflexão a respeito das avaliações externas e os desafios dos usos dos seus resultados para a equipe gestora. Nesse percurso, percebi as amplas dimensões do conhecimento que uma pesquisa compila. Desde a montagem do escopo do trabalho, passando pela separação e leitura dos diversos materiais a que tive acesso, pela organização da dissertação, pelo trabalho de campo e pela escrita, tive a clareza das dificuldades e das possibilidades que se abriram nessa trajetória acadêmica.

Um mestrado profissional tem aspectos curriculares que me despertaram muito interesse, como a possibilidade de associar os meus estudos à minha área de atuação. Essa situação foi de grande valor para a minha vida pessoal e profissional, pois ao mesmo tempo que me trouxe de volta ao ambiente acadêmico, possibilitando novas interações sociais, aprofundou a minha percepção sobre a minha profissão e os seus desafios teóricos e práticos. As dificuldades foram pontos de partida para novas descobertas e soluções dos problemas que surgem ao longo de uma pesquisa. Os avanços foram motivos de reflexão para o caminho que se encontrava em curso.

Novamente, não busquei, em nenhum momento, conclusões definitivas sobre a área de estudo pesquisada. Nessa caminhada de aprendizado, valorizei os momentos em que estive reunido com a minha orientadora, conhecendo melhor a literatura e as fases do processo de construir uma

dissertação. É um exercício de paciência, dedicação e formação humana. Sim, o mestrado contribuiu muito com a minha formação humana!

Ao longo do trabalho, busquei entender o que as avaliações externas representam atualmente para a educação. As leituras apontaram que as avaliações externas são, de fato, uma forma de avaliação presente no cotidiano escolar, como outras que foram discutidas no Capítulo 1. Elas foram incorporadas, ao longo do tempo, nos processos avaliativos, e atualmente são amplamente conhecidas pelos alunos, famílias e professores.

As leituras também me fizeram refletir que as avaliações externas são também instrumentos sociais, políticos e econômicos sofisticados, desenvolvidos nas altas esferas de poder. Elas representam um dos mecanismos pedagógicos, sociais, políticos e econômicos de gerenciamento da educação nacional e repercutem no cotidiano escolar.

Outra situação que refleti durante esse percurso acadêmico foi sobre o uso mais concreto desse instrumento pedagógico pela equipe gestora da escola. As entrevistas apontaram que o uso dos resultados das avaliações externas é algo bastante incipiente no cotidiano dos membros das equipes gestoras entrevistadas. E, de acordo com as entrevistas, três aspectos foram bastante comentados pelos interlocutores. O primeiro aspecto corresponde ao fenômeno da responsabilização docente. A intensificação desse processo, segundo a literatura trazida ao longo da dissertação, pode afastar os professores e os gestores de uma discussão mais serena e produtiva a respeito do uso dos resultados das avaliações externas no cotidiano escolar.

O segundo aspecto tem relação com a formação docente. Os interlocutores apontaram que há um baixo interesse e/ou participação dos docentes nos programas de avaliações externas aos quais a escola está submetida. Esse fato é motivado por diversos fatores, destacando-se a sobrecarga de trabalho e as condições inadequadas para que os professores exerçam suas atividades.

O terceiro aspecto apontado pelos interlocutores, que se repetiu ao longo das entrevistas, tem relação com a comunicação entre a Secretaria de Educação e as escolas. Por mais que se possa destacar um esforço de comunicação nos últimos anos, as entrevistas sinalizam que é preciso a ampliação desse movimento para que a equipe gestora se sinta mais segura e preparada para utilizar os resultados das avaliações externas com maior propriedade e expertise no cotidiano escolar.

A pesquisa desenvolvida disserta sobre as avaliações externas, sem a pretensão de esgotar os debates sobre um assunto tão complexo. Destaca-se a necessidade da continuidade das investigações a respeito do tema, para o aprofundamento dos estudos ligados à área. Nesse sentido, a avaliação externa produz dados importantes, a tomada de decisão.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, jan., fev., mar., abr. 2003.

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 53, abr.-jun. 2013, p. 271-272.

ALAVARSE, O. **Carta capital. Pisa: um viés ideológico**. Entrevista concedida em 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/pisa-um-vies-ideologico/>. Acesso em: 25 mai. 2022.

ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; ARCAS, P. H. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 17, n. 54, p. 1353-1375, set. 2017.

ALAVARSE, O.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 54, p. 12-31, 2013.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA., 2019.

ALVES, M. T. G. **Efeito-escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do ensino fundamental**: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte – MG. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2006.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa [online]**, 2013, v. 39, n. 1.

ASSIS, R. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.

BARDIN, L. Método. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 5. ed. Portugal: Edições 70, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, H. F. F.; DE OLIVEIRA, G. S.; DE CAMARGO, C. C. O. Análise de conteúdo: pressupostos teóricos e práticos. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 48-62, 2021.

BELLINGIERI, J. C. A Economia no Período Militar (1964-1984): crescimento com endividamento. **Revista Hispeci & Lema**, v. 8, p. 12-17, 2005.

BELO HORIZONTE. Secretaria de Governo. **Lei n.º 11.132, de 18 de setembro de 2018.**

BELO HORIZONTE. Secretaria de Educação. **Portaria 275, de 26 de Agosto de 2015.**

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. INEP. **Adequação da Formação docente.** 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. INEP. **Complexidade da Gestão Escolar.** 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. INEP. **Esforço docente.** 2014. INEP. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. INEP. **Nível Socioeconômico.** 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2019_notas_tecnicas.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **História do Ministério da Educação.** 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20foi,esporte%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20meio%20ambiente>. Acesso em: 23 mai. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 1991-1995.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_1991-1995.pdf. Acesso em: 11 jun. 2023.

BONAMINO, A.; ALVES, F.; FRANCO, C.; CAZELLI, S. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 15, núm. 45, septiembre-diciembre, 2010, p. 487-499.

- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e pesquisa**, vol. 38(2), p. 373-388, jun. 2012.
- BONAMINO, A. A evolução do Saeb: desafios para o futuro. **Em aberto**, v. 29, n. 96, 2016.
- BORGES, E. M. **Avaliações externas em larga escala no contexto escolar: percepção dos diretores escolares da rede estadual de ensino de Minas Gerais**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas, Belo Horizonte, 2016.
- BORGES, R. M.; CARVALHO, K. R.; FREITAS, T.M.; MENDONÇA, E. A. Usos dos resultados das avaliações externas pelas secretarias de educação, gestores escolares e professores. **Colloquium Humanarum**, 19(1), vol. 19 (1), 2022.
- BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, mai./ago. 2006.
- BROOKE, N.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, L. K. M. (org.). **A avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2015.
- BUENO, E. **Brasil: uma história**. LEYA, 2018.
- CASTRO, M. H. G. A consolidação da política da avaliação da educação básica no Brasil. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v.1, n.3, p.271-296, set-296, set/dez. 2009.
- CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 805, 2016.
- CANDAU, V.; KOFF, A. M. N. S. A didática hoje: reinventando caminhos. **Educação e realidade**, v. 40, n. 2, p. 330, 2015.
- CARAMELO, J.; TERRASÊCA, M.; KRUPPA, S. M. P. A autoavaliação pode fazer diferença na qualidade da educação: conversando com John MacBeath. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. spe, p. 1601-1615, 2015.
- CASEIRO, C. C. F; ABOU GEBRAN, R. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 15, n. 16, 2008.
- CELLARD, A. A análise documental. *In: POUPART, J.; et. al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2010.

CERDEIRA, D. G. S. Fatores Associados Ao Uso Dos Resultados De Avaliações Externas No Contexto Das Políticas De Responsabilização Educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 34.2, 2018, p. 613-634.

COELHO, M. I. M. Vinte Anos de Avaliação da Educação Básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

COMETTI LÉLIS, L. S.; LEAL DA HORA, D. A gestão pedagógica no contexto das avaliações externas e em larga escala. **Dialogia**, n. 33, 2019.

CRUZ, M. C. S.; TAVEIRA, A. S.; SOUZA, S. L. Avaliação Nacional Da Alfabetização (ANA): Contribuições Deste Instrumento Na Percepção De Gestores E Professores. **Meta**, Rio de Janeiro, 8.23, 2016, p. 183-215.

SANTOS, C. M. DOS SANTOS; *et al.* Avaliação não é punição: Avaliação não é punição. **Revista Portuguesa Interdisciplinar**, v. 2, n. 01, p. 1-12, 2021.

DA SILVA, D. S. G.; MATOS, P. M. de S.; DE ALMEIDA, D. M. Métodos avaliativos no processo de ensino e aprendizagem: uma revisão. **Cadernos de Educação**, n. 47, p. 73-84, 2014.

DA SILVA, L. S.; DA SILVA SOUZA, M. R.; AMBLARD, I. A avaliação em larga escala e suas implicações na prática docente. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 23, n. 2, p. 1-23, 2017.

DA SILVA, L. R. C.; *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In: Congresso Nacional de Educação*, p. 4554-4566, 2009.

DA SILVA, M. L.; ARAÚJO, W. F. Biopolítica, racismo estrutural-algorítmico e subjetividade. **Educação Unisinos**, v. 24, n. 1, p. 1-20, 2020, p. 6.

DA SILVA, P. F.; DE MENEZES, C. S.; DA CRUZ FAGUNDES, L. Avaliação processual no Contexto de Projetos de Aprendizagem. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 20, n. 1 jan./abr. 2017.

DA SILVA, V. G.; PIMENTA, C. O.; ROSISTOLATO, R. Avaliações externas: a institucionalização do debate em 30 anos da revista EAE. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 33, 2022.

DALBEN, A. I. L. de F. **Avaliação da implementação do projeto Político Pedagógico Escola Plural**. Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais – GAME/FaE/UFMG, 2000.

DE AGUIAR PACHECO, R. Ensinar aprendendo: a práxis pedagógica do ensino por projetos no ensino fundamental. **PerCursos**, v. 8, n. 2, 2007.

DE AGUIAR PACHECO, R. Ensinar Aprendendo: a práxis pedagógica do ensino por projetos no ensino fundamental. **PerCursos**, Florianópolis, v. 8, n. 2, 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1593>. Acesso em: 19 jul. 2023.

DE ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; DA CUNHA VALLE, R. **Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações**. ABE, São Paulo, 2000.

DE OLIVEIRA, B. R.; PENA, M. T. da S. Avaliações externas e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no contexto da Nova Gestão Pública: uma análise do programa Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto sob a perspectiva dos agentes de base em educação. *In: Dossiê Especial Políticas de Administração e Gestão em Países da Lusofonia*, v. 26, n. 133, out. 2018.

DE SOUZA, C. E. L. **A qualidade das informações da Prova Brasil na perspectiva dos usuários**. 2014.

DICKEL, A. A avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: responsabilização e controle. **Cadernos Do CEDES**, 36.99, 2016, p. 193-206.

DOS SANTOS, N. L. **O acolhimento inicial de bebês negros e negras nos espaços da creche: aspectos a considerar e desafios a alcançar**. Campinas: [s.n], 2021.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ESTEBAN, M. T. Avaliação da aprendizagem. *In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FERRARO, A. R. A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 989-1013, 2011.

FERREIRA, C. S.; SAMPAIO, C. A. S.; CUNHA, T. F. P. Do julgamento professoral às avaliações externas, que fazemos com as crianças e jovens na escola? Um estudo de caso na cidade de Manaus-AM. **Revista Iberoamericana De Educación**, 84(1), p. 217-236, 2020.

FINI, M.; SANTOS, A. V. Currículo Comum, Avaliações Externas e Qualidade Da Educação. **Em Aberto**, vol. 33, 2019.

FONTANIVE, N.; KLEIN, R.; RODRIGUES, S. D. S.; MORAES, A. N. O que o PISA para Escolas revela sobre uma Rede de Ensino no Brasil? A experiência da Fundação Cesgranrio em 2019. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 29(110), p. 6-34. 2021.

FRANÇA, C. C. Sentidos da avaliação diagnóstica. **Música na Educação Básica**, v. 6, n. 6, 2017.

FRANCO, C.; ORTIGÃO, I.; ALBERNAZ, A.; BONAMINO, A.; AGUIAR, G.; ALVES, F.; SÁTYRO, N. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". **Ensaio**, Rio de Janeiro, jun. 2007, Vol.15, p. 277-298.

FRANCO, C. O SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, mai-ago., 2001, p. 127-133.

FRANCO, G. HB; CORREA DO LAGO, L. A. **A economia da República Velha, 1889-1930**. Texto para discussão, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, R. R. **Protocolos de gestão no contexto escolar: o uso de ferramentas para apropriação de resultados das avaliações externas**. 2017, 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

FREITAS, L. C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, n. 86, Vol. 25, p. 96, 2010.

FREITAS, R. A.; LIBÂNEO, J. C. Didática desenvolvimental e políticas educacionais para a escola no Brasil. **Linhas Críticas**, v. 24, p. 369, 2018.

GATTI, B. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, v. 2, n. 1, p. 08-26, Guarulhos, mai. 2014.

GATTI, B. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS – Revista Científica**, 4(1), 18-42. 2008.

GATTI, B. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**, 113, 2001, p. 65-81.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (GESTRADO/UFGM). **Apresentação**. 2022. Disponível em: <https://gestrado.net.br/quem-somos/>. Acesso em: 11 out. 2022.

GOMES, A. M. **A abolição da escravatura no Brasil e as leis imperiais sobre a escravidão (1831-1888): perspectiva histórica**. 2019, 446 f. Tese (Doutorado em História Contemporânea) – Universidade de Évora, Évora, 2019.

GOMES, E. A. **Autonomia docente e Avalia-BH: implicações das avaliações externas sobre o trabalho dos professores.** 2016, 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

GOENDER, J. Globalização, tecnologia e relações de trabalho. **Estudos avançados**, v. 11, p. 311, 1997.

GUAZI, T. S. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 2, 2021.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo Ensino-Aprendizagem.** São Paulo: Editora Ática: 6a ed., 2007.

HOFFMANN, J. Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista. *In: Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista*, p. 128-128, 1992.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

HOFFMANN, J. **Pontos & contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 29. ed. atual. Porto Alegre: Mediação, 2010, 157. p.

HOFFMANN, J. Avaliar para promover: as setas do caminho. *In: Avaliar para promover: as setas do caminho.* p. 142-142. 2011.

HOFFMANN, J. Avanços nas concepções e práticas da avaliação. *In: Congresso Internacional de Tecnologia na Educação*, vol. 13, pp. 1-7, 2015.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento.** 2018.

HORTA NETO, J. L. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 227, p. 84-104, 2010.

JUNIOR, J. B. B.; LISBOA, E. S.; COUTINHO, C. P. O infográfico e as suas potencialidades educacionais. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 13, n. 2, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Tradução: Bernardo Leitão. 5 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LEÃO, A. M. **Apropriação dos resultados das avaliações externas: um estudo investigativo na escola “Bela Vista”**. 2016, 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação–ANDE**, 3, p. 11, 1983.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 38-62, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática**. Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: CEPED/Espaço Acadêmico, p. 33-57, 2019.

LIBÂNEO J. C.; PIMENTA S, G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. Soc. [Internet]**, dez. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013>. Acesso em: 14 fev. 2023.

LORDÊLO, J. A.; ROSA, D. L.; DE ALMEIDA SANTANA, L. Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil: implicações no cotidiano docente. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, n. 17, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, C. C. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola**. Série Ideias, 8, p. 75. 1998.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem: visão geral. *In: Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola*, Colégio Uirapuru, Sorocaba, 2005.

MACHADO, L. O. **Sistemas, fronteiras e território**. Rio de Janeiro: Grupo Retis/UFRJ, 2002.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista@ mbienteeducação**, v. 5, n. 1, p. 70-82, 2012.

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

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Responsabilização ou controle da qualidade do ensino: a que serve a avaliação externa? **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 17, n. 54, p. 1353-1375, set. 2017.

MAIA, J. N. B.; SARAIVA, J. F. S. A paradiplomacia financeira no Brasil da República Velha, 1890-1930. **Revista Brasileira de Política Internacional**, 55(1), p. 106-134. 2012, p. 106.

MARCONDES, M. I.; *et al.* Acomodações e resistências no trabalho docente às Avaliações Externas: o que dizem os Coordenadores Pedagógicos do Rio de Janeiro. **Revista Cocar**, vol. 13, no. 27, 2019, p. 144-156.

MARIANI, M. C. Educação e Ciências Sociais: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *In*: SCHWARTZMAN, Simon. (org.). **Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: CNPq, 1982.

MARQUES, J. P. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação Em Foco**. 19(28), p. 263-284, 2016.

MATOS, D. A. S.; DE OLIVEIRA, B. R.; TRIPODI, Z. F. IDEB, avaliações externas e gestão educacional: percepções de gestores escolares sobre usos e implicações. **Devir Educação**, v. 2, n. 2, p. 56-77, 2018.

MENDONÇA, O.; OLIVEIRA, A. M. R.; SANCHES, B. B.; CAMARGO, N. M. Implicações das avaliações externas na alfabetização. **Colloquium Humanarum**, 14 (Especial), 438-443, 2017.

MENEGÃO, R. C. S. G. Os Impactos da avaliação em larga escala nos Currículos Escolares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, 11.3, p. 641-56, 2016.

MOREIRA, A. R. J. **Avaliações externas e responsabilização docente: visões e implicações no cotidiano de escolas públicas**. 2019, 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2019.

MORESI, E. **Metodologia da pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, v. 108, n. 24, p. 5, 2003.

MOURA, E. C. L. **A utilização dos resultados das avaliações de larga escala pelos diretores das escolas municipais de Teresina**. 2016, 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

NOGUEIRA, K. E. S; DE SOUSA, S. L. Uma breve discussão sobre avaliação educacional e os tipos de avaliação: formativa e somativa. **Cadernos da Pedagogia**, v. 16, n. 34, p. 3, 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **História da OCDE**. 2022. Disponível em: <https://www.oecd.org/>. Acesso em: 20 mai. 2022.

OLIVEIRA, J. B. A.; CHADWICK, C. **Aprender e Ensinar**. 8. ed. Belo Horizonte: Editora Alfa Educativa, 2007.

OLIVEIRA, B. R.; PENA, M. T. S. Avaliações Externas e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no contexto da nova gestão pública: Uma análise do programa escola de gestores na Universidade Federal de Ouro Preto sob a perspectiva dos agentes de base em Educação. **Education Policy Analysis Archives**, n. 26, 2018.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. W. B.; CLEMENTINO, A. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos (as) diretores (as). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 3, p. 707-726, 2017.

PERBONI, F. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2016.

PERBONI, F.; MILITÃO, A. N.; DI GIORGI, C. A. G. Manifestações do “quase-mercado” nas avaliações externas e em larga escala. **Educação**, Santa Maria, 44(1), p. 1-24, 2019.

PERRENOUD, P. Não mexa na minha avaliação! Uma abordagem sistêmica da mudança. *In*: PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 145-168.

PELLEGRINI, D. Avaliar para ensinar melhor. **Revista Nova Escola**, v. 159, p. 26-33, 2003.

PINHEIRO, A. P. L. do P.; *et al.* **Possibilidades de atuação pedagógica a partir de resultados da Avaliação Diagnóstica São Paulo e análise dos planos de aula**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2019.

QUERIDO, P. H. A. **Os usos dos resultados das avaliações externas por escolas na proposição de ações de melhoria**. 2016, 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

RABELO, M. R. de N. **Análise das ações gestoras de apropriação de resultados em duas escolas do interior do Amazonas**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

RAMOS, G. F. L. **Fatores contributivos no processo de melhoria dos resultados nas avaliações do SAERJ: o caso de uma escola no noroeste fluminense**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

REIS, L. V. P.; ROMÃO, A. U.; LEITE, J. C. Tutoriais: um modo tipicamente contemporâneo de troca de conhecimentos. *In*: **XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste**, Cuiabá, 2011.

ROCHA, Gladys. **Glossário Ceale: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores.** Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-externa#>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SALES, K. M. G; FIALHO, L. M. F. Percepção dos Professores sobre as Avaliações Externas na Educação Básica no Ceará. **Inovação & Tecnologia Social**, 2(5), p. 106-118, 2020.

SAVIANI, D. **A pedagogia histórico-crítica na educação do campo.** Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: histórias, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 493-510, 2015.

SILVA, M. J. de A. E. **Progressão continuada.** 2023. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/progressao-continuada/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SILVA, A. B.; BRASIL, C. K. A. A Construção do Currículo e do Ensino às Exigências das Avaliações Externas como Via para a Obtenção de "Bons" Resultados Educacionais. **Meta**, Rio de Janeiro, 10(29), p. 247-268, 2018.

SILVA, L. S; SOUZA, M. R. S, AMBLARD, I. A avaliação em larga escala e suas implicações na prática docente. **Tópicos Educacionais**, n. 23, 2018.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, vol. 2, n. 2. 2004.

SOUZA, M. M. C. **O Analfabetismo no Brasil sob o Enfoque Demográfico.** Texto para discussão n.º 639, p. 7. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília, 1999.

SOUZA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n. 141, p.793-822, set./dez. 2010.

SOUZA, S. Z. Avaliações externas e os desafios à qualidade educacional. **Roteiro**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 309-314, 2011.

SOUZA, C. E. L. de. **A qualidade das informações da Prova Brasil na perspectiva dos usuários.** Florianópolis, 2014. 163 p.

TAVARES, P. I. S. **A importância da autoavaliação na agenda do diretor escolar: um caso em análise.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

TERRASÊCA, M. Autoavaliação, Avaliação Externa... Afinal para que serve a avaliação das escolas? **Cadernos Cedes**, v. 36, p. 155-174, 2016.

VELOSO, F A.; VILLELA, A; GIAMBIAGI, F. Determinantes do " milagre" econômico brasileiro (1968-1973): uma análise empírica. **Revista Brasileira de Economia**, v. 62, p. 221-246, 2008.

VIANNA, H. M. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 12, p. 07-24, 1995.

VIEIRA, I. M. A. **A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem**. 2013. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) – Universidade Aberta, Lisboa, 2013.

ANEXOS

ANEXO I: CARTA DE ANUÊNCIA



Prezados gestores,

Eu, Carlos Augusto Nogueira Martins, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PROMESTRE/FaE/UFMG), responsável pela pesquisa intitulada *Os usos e as apropriações dos resultados das avaliações externas pela equipe gestora da escola* convido-a para participar da referida pesquisa.

Ciente do papel central dos gestores em todas as dimensões do processo educacional, solicito uma interlocução (entrevista) que terá o objetivo de reunir informações sobre os programas de avaliações externas na perspectiva do órgão gestor central em que a V.S.^a exerce suas funções.

A interlocução é parte essencial da minha pesquisa, que está regulada de acordo com os padrões acadêmicos chancelados pela UFMG. Esclareço que as informações recolhidas no âmbito deste trabalho serão objeto de investigação científica, na busca de contribuir com os estudos aplicados sobre a gestão nas unidades educacionais públicas brasileiras.

Colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos por meio dos seguintes contatos:

Pesquisador: Carlos Augusto Nogueira Martins

E-mail: cn.martins@yahoo.com.br **Telefone:** (31) 99299-1807

Orientadora: Prof. Dra. Ana Maria Alves Saraiva

E-mail: anasaraiva.ef@gmail.com Fone: (31) 99216-7422

ANEXO II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado Gestor(a)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa: OS USOS E AS APROPRIAÇÕES DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS PELA EQUIPE GESTORA DA ESCOLA, a ser desenvolvida pelo Mestrando Carlos Augusto Nogueira Martins, sob supervisão da Prof. Dra. Ana Maria Alves Saraiva, do Programa de Mestrado Profissional em Educação da UFMG (PROMESTRE/FaE/UFMG).

A pesquisa se insere no campo da gestão escolar e tem como objetivo: Analisar percepções e usos dos resultados e informações produzidas pelas avaliações externas pela equipe gestora da escola. A partir do levantamento e análise do material coletado a pesquisa poderá contribuir na ampliação do conhecimento sobre relação dos programas de avaliações externas com o cotidiano escolar e do modo como os gestores escolares utilizam os resultados das avaliações externas.

Como desenho metodológico adotamos a entrevista semiestruturada. Devido à pandemia, a referida coleta de dados poderá sofrer adaptações. Caso sejam necessários encontros não presenciais, o convite será feito com antecedência de 7 dias por e-mail individual (sem o disparo por listas de transmissão coletivas), sendo que no e-mail constará o *link* e as instruções para acesso ao ambiente virtual. Ressaltamos que os arquivos armazenados automaticamente nas “nuvens” e/ou ambientes compartilhados dos dispositivos virtuais serão deletados assim que a coleta e o *download* dos dados forem concluídos.

Sua participação é confidencial. Apenas os pesquisadores responsáveis (eu e a orientadora) terão acesso à identidade dos participantes e às informações decorrentes das entrevistas. O material ficará de posse dos pesquisadores em dispositivo eletrônico local (físico) de armazenamento de dados (e não em “nuvens” virtuais ou ambientes virtuais compartilhados), sendo mantido em sigilo por um prazo de 5 anos. Após esse prazo, os dados serão destruídos. Informamos que a pesquisa não demandará de que você nenhum gasto financeiro e você não receberá nenhuma quantia financeira para participar. Os encontros, acordados entre as partes, terão duração aproximada de 60 minutos, podendo esse prazo ser estendido caso você aceite.

Informamos que a qualquer momento a entrevista pode ser interrompida para esclarecimentos que julgue necessários. É garantido ao interlocutor o direito de abandonar a pesquisa a qualquer momento bem como é resguardado ao mesmo o direito de não responder a qualquer pergunta que assim decidir. É garantido ao interlocutor a garantia de busca por ressarcimento judicial caso sejam comprovados danos decorrentes da pesquisa.

Esclarecemos que as entrevistas serão gravadas em vídeo ou em áudio e os registros transcritos poderão ser lidos pelo entrevistado se esse assim desejar. Conforme a Res.466/2012, toda pesquisa científica oferece riscos. Ao participar desta pesquisa, você poderá sentir algum desconforto e/ou constrangimento no momento da realização da entrevista. Caso você sinta algum desconforto, você poderá interromper e reagendar.

Este documento será entregue em duas vias, ficando uma com os pesquisadores e outra com o participante. Em caso de envio virtual, a via do participante será encaminhada por meio de questionário eletrônico ou outra via que garanta a individualidade do acesso, com a respectiva comprovação de recebimento por parte do interlocutor.

Em caso de dúvidas em relação à pesquisa, você poderá procurar a pesquisadora responsável, Prof. Dra. Ana Maria Alves Saraiva pelo e-mail: anasaraiva.ef@gmail.com e telefone: (31) 992167422. E em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de MG, (31) 3409 4592, Av. Antônio Carlos n. 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar - sala 2005 – Campus Pampulha. No caso de haver concordância em participar, assine a autorização abaixo.

Eu, _____,
portador da Carteira de Identidade nº _____, informo que li e
compreendi as informações fornecidas. Entendi e concordo com as condições do estudo como
descritas. Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa. Portanto, concordo com tudo que
está escrito acima e dou meu consentimento.

Data:

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

ANEXO III: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**EQUIPE GESTORA: DIRETOR/A, VICE-DIRETOR/A, COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA**

Bloco 1: Informações Socioprofissionais
Objetivo: Apresentar o perfil socioprofissional e de formação dos Gestores e coordenadores entrevistados.
Idade: Sexo:
Formação inicial: Quantas formações? Quais formações?
Tempo de atuação na educação: Tempo de atuação nesta escola: Tempo de atuação na gestão:
Situação funcional: Efetivo () Contratado ()
Formação Continuada – Pós-Graduação Qual? Quantas? Área?
Atua em mais de uma escola ou rede?
Possui outra atividade remunerada fora da educação?
Bloco 2: Percepções das avaliações externas
Objetivo: Investigar a percepção e as possibilidades de intervenção das avaliações externas no trabalho pedagógico da equipe gestora.
Pergunta 1: Qual sua opinião sobre os programas de avaliação externa?

Pergunta 2: Como você avalia que as avaliações externas podem contribuir de alguma forma para a melhoria da qualidade da educação?
Pergunta 3: Em que medida os resultados das avaliações externas impactam o trabalho da gestão escolar? Como você sente o impacto, no seu trabalho como gestora, dos resultados dos programas de avaliação externa?
Pergunta 4: Você avalia que o professor reconhece o sistema de avaliações externas o qual a escola está inserida? Você acredita que o professor está formado nessa área e que estão percebendo os movimentos que a prática avaliativa tem tomado?

Bloco 3: Usos das avaliações externas
Objetivo: Compreender como os resultados das avaliações são apresentados para a equipe gestora e como esses resultados chegam à comunidade escolar.
Pergunta 5: Como a Secretaria de Educação apresenta os resultados para os gestores? Existe um processo de formação e monitoramento do processo para que os gestores reconheçam o sistema de avaliação o qual a escola está inserida?
Pergunta 6: Existe uma reunião, um momento formal da prefeitura individualizado para comunicar a escola dos resultados dos programas de avaliação externa?
Pergunta 7: Como os resultados dos programas de avaliação externa são divulgados para a comunidade escolar?

ANEXO IV: CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE/RME-BH



PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
APPIA: HORIZONTES DA ADOLESCÊNCIA
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA GERAL
EQUIPE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO
GERÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

BELO HORIZONTE, 08 DE NOVEMBRO DE 2022

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO(A) PESQUISADOR(A)

A/C Exmo.(a)
Sr.(a)
Diretor(a) de Escola Municipal

O mestrando Carlos Augusto Nogueira Martins, orientado pela professora Dra. Ana Maria Alves Saraiva, apresentou à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (Smed) a proposta de Pesquisa intitulada "Os usos e as apropriações dos resultados das avaliações externas pela equipe gestora da escola" a ser realizada com Direção, Coordenadores(as) em Escola(s) Municipal(is) de Belo Horizonte. Após a análise do Projeto pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Cape), pela Appia: horizontes da adolescência, pela Coordenação Pedagógica Geral, pela Equipe Avaliação e Monitoramento e pela Gerência de desenvolvimento profissional, a Smed declara estar ciente e de acordo com a realização desta pesquisa, após aprovação pelo Comitê de Ética ao qual o estudo foi submetido.

Entretanto, ressaltamos a necessidade do responsável pelo projeto fazer contatos prévios com a direção da escola, apresentar a proposta de metodologia e necessidades do projeto; verificar os(as) profissionais que se mostrem interessados(as) e disponíveis a colaborar com o mesmo; respeitar aqueles(as) que optarem por não participar; respeitar a confidencialidade dos dados, de modo a não expor a escola, profissionais, crianças e seus responsáveis.

Solicitamos ao(à) diretor(a) receber, apresentar o mestrando e a proposta aos profissionais, orientar, acompanhar e viabilizar o acesso consentido.

Agradecemos desde já sua atenção e encaminhamentos,

Atenciosamente,

Caroline Mendes de Oliveira
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da
Educação

Alvaro Luiz de Melo Guimarães
APPIA: horizontes da adolescência

Tereza Melo
Coordenação Pedagógica Geral

Eliani Maria de Brito
Equipe Avaliação E Monitoramento

Deniel Fabian Roca Flores
Gerência de desenvolvimento profissional