

INDICADORES E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: PERCEPÇÕES E REAÇÕES A POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO

DIANA GOMES DA SILVA CERDEIRA

ANDREA BAPTISTA DE ALMEIDA

MARCIO DA COSTA

RESUMO

Este artigo analisa oito grupos focais, dos quais participaram 27 gestores escolares e 36 professores das redes municipais de ensino dos municípios vizinhos Rio de Janeiro e Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro. O objetivo é conhecer a percepção dos profissionais do ensino fundamental acerca das influências das avaliações externas no currículo escolar. Além de participar da Prova Brasil, ambos os municípios implementaram um sistema próprio de avaliação. O Rio de Janeiro tem uma política de bonificação salarial para os profissionais cujas escolas atingirem metas estabelecidas pela Prefeitura, ao passo que Duque de Caxias não promove políticas de alto impacto. Abordamos a discussão atual sobre as avaliações externas, bem como a discussão sobre o currículo nesse contexto. Ao final, problematizamos as abordagens que sugerem que as avaliações vêm restringindo o trabalho docente e promovendo o estreitamento do currículo escolar.

* Trabalho financiado com recursos e bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes - Observatório da Educação), da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj - Bolsa Nota Dez) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq - Produtividade em Pesquisa)

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL • CURRÍCULO • RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL • AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR.

RESUMEN

Este artículo analiza ocho grupos focales, en los cuales participaron 27 gestores escolares y 36 profesores de las redes municipales de enseñanza de los municipios vecinos Rio de Janeiro y Duque de Caxias, en el estado del Rio de Janeiro. El objetivo es conocer la percepción de los profesionales de la educación básica acerca de las influencias de las evaluaciones externas en el currículo escolar. Además de participar en la Prueba Brasil, ambos municipios implementaron un sistema propio de evaluación. Rio de Janeiro posee una política de bonificación salarial para los profesionales cuyas escuelas alcancen metas establecidas por la Alcaldía, al paso que Duque de Caxias no promueve políticas de alto impacto. Abordamos la actual discusión sobre las evaluaciones externas, así como la discusión sobre el currículo en dicho contexto. Al final, problematizamos los abordajes que sugieren que las evaluaciones vienen perjudicando el trabajo docente y promoviendo el estrechamiento del currículo escolar.

PALABRAS CLAVES EVALUACIÓN EDUCACIONAL • CURRÍCULO • RESPONSABILIZACIÓN EDUCACIONAL • EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR.

ABSTRACT

This paper analyzes eight focal groups, comprising 27 school managers and 36 teachers from public schools of the Rio de Janeiro state municipalities of Rio de Janeiro and Duque de Caxias. The objective is to know how elementary school professionals perceive the influences of external evaluations on the school curriculum. Besides taking part in the Prova Brasil nationwide test, both municipalities have implemented their own assessment system. Rio de Janeiro offers a bonus payment to professionals whose school meets the goals set by the local prefecture, whereas Duque de Caxias does not promote high impact policies. We approach the current discussion on external evaluations as well as the one on the curriculum in such context. Lastly, we discuss the approaches that suggest that those evaluations have been restricting teachers and narrowing the curriculum.

KEYWORDS EDUCATIONAL EVALUATION • CURRICULUM • EDUCATIONAL ACCOUNTABILITY • SCHOOL PERFORMANCE ASSESSMENT.

INTRODUÇÃO

As primeiras iniciativas de criar sistemas de avaliação externa de aprendizagem no Brasil surgiram há cerca de 30 anos, no início da década de 1980. A primeira foi o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (Edurural), cujo objetivo era avaliar a proficiência, considerando fatores associados como o nível socioeconômico dos alunos. De acordo com Gatti, Vianna e Davis (1991), provas de português e matemática foram aplicadas a uma amostra de alunos da 2ª e 4ª série¹ do ensino fundamental (EF) no Piauí, em Pernambuco e no Ceará. Alguns anos depois, a iniciativa se estendeu a todo o Brasil com a criação do Sistema de Avaliação do Ensino de Primeiro Grau (Saep) (HORTA NETO, 2007). Os resultados destacaram a baixa proficiência dos alunos brasileiros em relação ao esperado.

¹ Denominação à época do ensino fundamental composto por oito séries.

Em 1990, o Saep deu lugar ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que se mantém até hoje. Também amostral e aplicado bianualmente nos anos finais de cada etapa do ensino fundamental (4ª e 8ª séries), esse sistema manteve os testes somente de português e matemática. No

entanto, a partir de 1995, foi possível acompanhar a evolução dos resultados de desempenho, pois adotou-se o modelo estatístico da Teoria da Resposta ao Item (TRI) (BONAMINO; FRANCO, 1999) para cálculo da proficiência.

Na década de 1990, estados e municípios passaram a criar sistemas próprios de avaliação externa, que seguiam os parâmetros do Saeb. De acordo com Brooke (2006), são exemplos o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), criado em 1996, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), criado em 2000, mesmo ano do Programa Nova Escola do Rio de Janeiro, substituído, em 2008, pelo Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj). Um exemplo de sistema municipal de avaliação é a Prova Rio, criada em 2009 para avaliar a rede municipal de ensino.

Atualmente, o sistema nacional dispõe da Prova Brasil que, desde 2005, tornou censitária a aferição da proficiência, bem como do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), gerado a partir do desempenho nessa prova e de dados referentes à promoção escolar. Com esses instrumentos, o sistema passou a ser capaz de gerar resultados por escola, e não somente por região, permitindo projetar metas para cada instituição escolar pública brasileira de nível fundamental.

Embora existam algumas diferenças entre todos esses sistemas (nacional, estaduais e municipais), eles guardam em comum o fato de aplicarem testes de português e matemática, normalmente no ano final de cada etapa de ensino. A padronização dos testes e a restrição a duas disciplinas parecem ter interferido, ao longo do tempo, no currículo escolar brasileiro, gerando embates políticos e acadêmicos que exploraremos a seguir.

Neste trabalho, analisaremos os efeitos das avaliações externas no currículo escolar sob a ótica de professores e gestores de duas redes municipais de ensino do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro e Duque de Caxias. Ambos participam das avaliações nacionais, porém suas políticas municipais se diferenciam, visto que o Rio introduziu um sistema de bonificação salarial atrelada aos desempenhos escolares.

A DISCUSSÃO SOBRE OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA

Tanto a Constituição Federal (CF) de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 preveem que o Estado garanta o direito à educação e ao aprendizado de conhecimentos mínimos comuns. Para Soares (2011), a produção de dados sobre rendimento, aprendizado e variáveis socioeconômicas, entre outros, permite que os governos fiscalizem a evolução do acesso e da qualidade da educação, monitorando, portanto se o direito previsto nas leis está sendo cumprido. Consideramos aqui o conceito de qualidade da educação, preconizado pelo Ideb, um enfoque restrito de que os alunos devem aprender os conteúdos previstos para sua idade e série escolar e ser promovidos regularmente (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007).

A existência de sistemas de avaliação permite obtermos um diagnóstico da situação educacional no Brasil, ainda que tal situação envolva inúmeros aspectos não passíveis de serem contemplados apenas dessa maneira. Os resultados vêm mostrando níveis de proficiência e fluxo escolar insatisfatórios, ainda que o Ideb venha aumentando. Para Alavarse, Bravo e Machado (2012), é possível formular políticas públicas e ações pedagógicas que visem ao aumento da qualidade de ensino a partir dos resultados gerados por sistemas de avaliação externa. Em complemento, Franco, Alves e Bonamino (2007) acreditam que tais resultados podem ainda revelar os efeitos das políticas em execução e as consequências no desempenho dos alunos.

Nesse sentido, algumas pesquisas vêm revelando resultados positivos produzidos pelos sistemas de avaliação, como a de Alves (2007) que apontou a melhora do desempenho dos alunos no Saeb nos estados e municípios que implantaram sistemas próprios de avaliação externa.

Por outro lado, há argumentos que sugerem os efeitos negativos causados pelo ranqueamento escolar (SOUZA; OLIVEIRA, 2003), pela imposição das políticas de avaliação aos profissionais de educação sem que haja esclarecimentos (FREITAS, 2007; SILVA, 2007), pelo excesso de testes de múltipla escolha que não avaliam o trabalho cotidiano

de cada escola (ESTEBAN, 2009; CASASSUS, 2009) e ainda, conforme apontam Freitas (2007) e Ravitch (2010), pelo estreitamento das práticas curriculares. Por essa razão, os sindicatos de professores tendem a rejeitar as avaliações externas sob a alegação de que reduzem a autonomia docente e escolar, além de responsabilizar injustamente os profissionais pelos resultados dos alunos.²

As reflexões mencionadas exploram ainda outros “efeitos perversos”, que podem ser provocados por essas políticas, sobretudo quando estão associadas a políticas de responsabilização: a perda de aulas em função do excesso de testes; o foco no treino para a prova, e não no processo de ensino-aprendizagem; o investimento especial somente em alunos com chance de elevar o desempenho; e o estímulo para que alunos com baixo desempenho faltem às provas, uma prática que toma a denominação de *gaming*.

Na lógica das políticas de responsabilização educacional (*accountability*), a escola precisa prestar contas à sociedade. Em uma política de baixas consequências (*low stakes*), os resultados são divulgados publicamente, considerando-se que, entre outros efeitos, é possível que as famílias se mobilizem e pressionem a escola ou busquem por escolas de melhor desempenho. Quando se trata de altas consequências (*high stakes*) além da divulgação, ocorrem premiações ou punições associadas ao desempenho escolar, tais como a bonificação extra para professores, premiação de alunos, fechamento de escolas etc. (BROOKE, 2006; VELOSO, 2009; BONAMINO; SOUZA, 2012).

Veremos a seguir que, nesse contexto, o sistema nacional de avaliação e o sistema de Caxias (Prova Caxias) são exemplos de política low stake. O sistema avaliativo do Estado do Rio de Janeiro (Saerj) e do Município do Rio de Janeiro (Prova Rio) são exemplos de políticas high stake por premiarem escolas que alcançam metas projetadas.

O SISTEMA AVALIATIVO DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS

A primeira avaliação da rede municipal de Caxias foi implantada em 2011, e chama-se Prova Caxias. A Secretaria de

² Ver, por exemplo, as publicações do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro – Sepe-RJ –, disponível em: <www.seperj.org.br>. Acesso em: 1 abr. 2013.

Educação, em parceria com o Projeto Conseguir, aplicou provas de português e matemática no 5º e 9º anos do EF. Não houve divulgação pública dos objetivos, da metodologia e dos resultados da avaliação. Com a mudança da gestão municipal, a Secretaria de Educação passou por reformulações, interferindo nos projetos em andamento.

O SISTEMA AVALIATIVO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

A Prova Rio foi aplicada pela primeira vez na rede municipal de ensino em 2009, é anual e contempla o 3º, 4º, 7º e 8º anos do EF. O sistema avalia o desempenho em português e matemática e, assim como a Prova Brasil aplicada nos anos finais de segmento, considera também dados de aprovação para gerar um índice próprio por escola, o IDE-Rio. Há ainda projeções de metas escolares, diferentes daquelas projetadas pelo sistema nacional de avaliação.

Diferentemente de Caxias, o sistema avaliativo do Rio de Janeiro adotou uma política de bonificação salarial chamada de Prêmio Anual de Desempenho. Com base no Ideb e no IDE-Rio, os profissionais das escolas que alcançam as metas são premiados com um 14º salário. Alunos que alcançam altos desempenhos também recebem incentivos. Como vemos, esse sistema avaliativo está associado a uma política de responsabilização de altas consequências.

As escolas com baixo desempenho são “apadrinhadas”, integrando uma espécie de parceria com escolas com alto desempenho em suas regiões. O sistema contempla ainda inúmeros projetos, como as Escolas do Amanhã, que são implantadas em áreas de vulnerabilidade social, e o Nenhuma Criança a Menos, que objetiva aumentar o desempenho de alunos com reforço escolar.

AS DISCUSSÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR NO ÂMBITO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Conforme mencionado anteriormente, está previsto nas leis que todos tenham o direito ao aprendizado de conhecimentos

mínimos comuns, mas há algumas questões que as leis não podem responder: que conhecimentos são esses? Como se definem seus conteúdos? Quais disciplinas? Como avaliá-las?

Pode-se dizer que o Brasil ainda está constituindo uma cultura avaliativa, e que os sistemas de avaliação ainda são recentes. Em outros países, como EUA e Inglaterra, onde o problema do acesso à educação foi resolvido há tempos, a preocupação com a qualidade e as discussões e definições curriculares têm destaque há décadas (HORTA NETO; YANNOULAS, 2012). Quando os sistemas brasileiros foram implantados e desenvolvidos, não havia um currículo nacional estabelecido para definir quais seriam os conhecimentos mínimos comuns para que fossem avaliados em testes externos. Ao longo dos anos, os conteúdos a serem contemplados nas avaliações de proficiência foram sendo definidos de maneira indutiva, tomando como referência currículos e programas de alguns estados e municípios, sem que houvesse um currículo mínimo nacional oficial. Pelo contrário, presume-se que os conteúdos das avaliações vêm condicionando os conteúdos curriculares mínimos, ainda que não tenhamos um sistema nacional de educação (CURY, 2008).

De acordo com Fonseca (2009), na época de consolidação do Saeb, por exemplo, ocorreram ciclos de estudos com a participação de educadores, administradores de sistemas de ensino, estudiosos e representantes de empresas, para discutir a questão da qualidade da educação, que contribuíram, inclusive, para a formulação da nova LDB. A partir da LDB, foram estabelecidos parâmetros para o “currículo escolar, para a qualificação dos professores, assim como a criação e a produção de estatísticas educacionais e de avaliação dos estudantes brasileiros” (ALVES, 2008, p. 416).

Assim, a busca pelo desenvolvimento desse processo passa por tentativas dos estados e municípios de definir e consolidar estratégias para dar conta do que está previsto nas leis. Ocorreram iniciativas em vários âmbitos para se definir um currículo mínimo a partir do trabalho que era realizado em sala de aula por professores. De acordo com Bonamino e Souza (2012) foram consultados os docentes e os livros didáticos mais usados pelas redes de ensino para

alinhar o que era comum aos municípios, aos estados e à federação quanto ao currículo. Disso surgiram as matrizes de referência utilizadas pelo Saeb e outros sistemas avaliativos. Nesse contexto, a revisão de literatura realizada pelas autoras aponta que os sistemas de avaliação externa precederam as discussões e definições sobre o currículo.

Dados da pesquisa *Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público*, da Fundação Carlos Chagas (2012) reforçam a percepção dessa tendência em algumas regiões do país. Nos depoimentos colhidos, percebeu-se que as avaliações externas influenciaram a construção de matrizes curriculares a serem ensinadas nas escolas, e que há um esforço gradual das secretarias de educação em articular aquilo que é ensinado com as orientações curriculares ou descritores que baseiam os conteúdos das avaliações externas. Esse fenômeno teria ocorrido, sobretudo após 2009, quando o Ministério da Educação (MEC) passou para as escolas públicas as matrizes de referência do Saeb e da Prova Brasil.

É plausível supor, portanto, que existia uma tendência em buscar uma referência comum, um currículo mínimo fundamental a ser ensinado e avaliado e que possa reorientar a prática docente. Outra tendência observada é o fato de as secretarias de educação oferecerem cursos de formação aos profissionais das escolas voltados para essa questão, além de produzirem seus próprios materiais didáticos que também privilegiam os conteúdos das avaliações. Tais iniciativas, segundo conclusões da pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2012), contribuíram para esclarecer aos professores e gestores o modelo e os objetivos de avaliações sistêmicas.

Tanto essa pesquisa quanto a de Silva (2007) mostram que os profissionais da escola focam o que é cobrado na avaliação externa, bem como os conteúdos que não foram aprendidos pelos alunos. Tais conteúdos são então reforçados ou readaptados para atender a demanda trazida pelas avaliações. Arcas (2009³ apud BONAMINO; SOUZA, 2012) alerta ainda que a elaboração das avaliações internas da escola tem-se espelhado no modelo das avaliações externas, o que pode limitar o trabalho pedagógico escolar. Parece

3 ARCAS, Paulo Henrique. *Implicações da progressão continuada e do Saesp na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências*. 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

haver, portanto, um investimento pedagógico nos conteúdos em que os alunos apresentam maior dificuldade. Contudo, Silva (2007) aponta que há uma ênfase exagerada nas aulas de português e matemática, relegando-se outras disciplinas importantes ao segundo plano. Outra consequência disso seria a omissão de conteúdos anteriormente presentes mesmo dentro das duas disciplinas, mas que não integram os testes. Vale lembrar que o sistema nacional de avaliação prioriza a leitura e a resolução de problemas, mas isso não significa que exista qualquer recomendação para que outros pontos importantes da língua portuguesa e da matemática deixem de ser ensinados nas escolas (AZANHA, 2006⁴ apud FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2012).

De acordo com Soares (2011), com a mudança no Saeb em função da TRI em 1995, as escalas de proficiência para matemática e leitura se popularizaram. O autor reconhece que medir o desempenho apenas nessas duas disciplinas é um fator limitador. Esse aspecto da avaliação é bastante criticado. Contudo, Alavarse, Bravo e Machado defendem que ensinar e avaliar habilidades em leitura e resolução de problemas é importante para a construção da qualidade do ensino e, além disso, são áreas do conhecimento que se configuram “como suporte para todos os outros conhecimentos” (2012, p. 347).

Para Ravitch (2010), uma sociedade democrática não se sustenta quando seus cidadãos são desinformados e indiferentes à sua história, ao seu governo, trabalho e economia. Para atingir essa sociedade, a autora alerta sobre o currículo escolar ser conjunto de orientações gerais que engloba os conhecimentos disciplinares, assim como um conjunto de competências que possibilitará ao aluno se construir como um cidadão responsável.

No processo de consolidação de um currículo formal “central”, tenta-se manter o currículo como um conjunto de atividades nucleares da escola, recuperando sua função social e o papel do conteúdo historicamente construído e sistematizado pela humanidade. Mesmo em um país diversificado, como os EUA, a autora advoga a favor de um currículo central, alegando que ele é essencial para alcançar tais objetivos. Nessa ótica, o currículo comum contribuiria para a formação

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

das crianças e jovens, independentemente da área que escolherem seguir, pois o conhecimento pregresso é fundamental para o entendimento e integração de novos conhecimentos.

A perspectiva da construção de um currículo mínimo comum, não só no Brasil, mas de um ponto de vista mais geral, busca assegurar certa equidade no que as escolas ensinam em escala mundial, dada a aceleração da globalização. Permite, ainda, tornar os países comparáveis em caso de avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). O currículo único possibilitaria, portanto, que independentemente da região ou escola, todo aluno pudesse ter acesso a alguns conhecimentos comuns. Em caso de transferências de uma escola para outra, o aluno não sentiria tanta diferença no que se refere ao currículo escolar. Nesse sentido as avaliações externas têm assumido papel destacado na definição do currículo mínimo devido ao “seu potencial de direcionar o que, como e para que ensinar” (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 386). Não parece muito plausível, contudo, que as avaliações externas tenham a capacidade de direcionar até mesmo as formas e os sentidos do que se ensina. Podemos falar que há algum exagero nessa interpretação do alcance dos sistemas de avaliação.

Com base nas avaliações internacionais, como o Pisa, e na possibilidade de promover a equidade para seus alunos, países como a Austrália vêm implementando um currículo único. Tal currículo, associado às avaliações externas, faz parte da estratégia governamental para colocar a Austrália entre os cinco melhores países nas avaliações internacionais até 2025 (McGAW, 2013). O autor relata que a Austrália, atualmente, possui um currículo unificado englobando onze “áreas de aprendizagem” (inglês, matemática, ciências, história, geografia, belas artes, saúde e educação física, tecnologia e cidadania), além dos temas transversais nas séries iniciais e intermediárias, disponibilizado na *internet* para consulta dos professores. Embora ainda não haja qualquer avaliação sistemática da implantação desse currículo, o autor considera que ensinar para os testes é ensinar para o currículo caso os testes abranjam todo o currículo.

McGaw (2013) considera que o recrutamento e o desenvolvimento profissional dos professores são cruciais para reformas na educação de um país, pois são eles que determinam como os alunos vivenciarão o currículo. Por outro lado, Bonamino e Souza (2012), assim como Ravitch (2010), apontam evidências de pesquisa que mostram que em locais cuja política de avaliação está associada a políticas de responsabilização de altas consequências (*high stakes*), ou seja, quando associam o desempenho das escolas a prêmios ou punições, os impactos das avaliações no currículo escolar podem causar riscos, tais como deturpações dos reais objetivos, engessamento e maior estreitamento curricular.

Esta, portanto, é uma área controversa de investigação, dado que, assim como as políticas, os trabalhos de pesquisa desenvolvidos são, ainda, exploratórios, recentes, padecendo da necessidade de desenhos robustos, diante de um quadro de grande complexidade quanto aos múltiplos fatores envolvidos. Esse artigo se propõe a dar sequência a essa linhagem exploratória das percepções de atores centrais envolvidos no processo de ensino e diretamente afetados pelas políticas de avaliação externa, com alto e baixo impacto.

METODOLOGIA

Para obtermos dados sobre a percepção e opinião acerca das avaliações externas e seus efeitos percebidos no currículo e no cotidiano escolar, realizamos oito grupos focais (GFs) com profissionais de 27 escolas – 15 escolas da rede municipal de ensino de Duque de Caxias e 12 do Rio de Janeiro. Ao todo, participaram 36 professores e 27 gestores.

O GF é uma técnica de pesquisa exploratória que consiste em promover debates acerca de um tema específico (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002). Nesse caso, gestores e professores (em grupos separados) responderam a questões previamente escolhidas para compor o roteiro que foi mediado pelos pesquisadores e debateram sobre essas questões.

A escolha das 27 escolas foi baseada em certos critérios para que pudéssemos obter algum grau de diversidade. Contemplamos escolas de 1º e 2º segmentos do ensino

5 Em Caxias, somente escolas de 1º segmento foram contempladas.

fundamental,⁵ com alto e baixo desempenho em avaliações externas e que receberam ou não a bonificação salarial (no caso do Rio de Janeiro).

6 Não utilizamos o Ideb, pois ele inclui dados de aprovação e evasão, enquanto a nota padronizada se refere somente ao desempenho nas provas de português de matemática. Ainda que bastante correlacionadas, a Prova Brasil expressa a diferença entre escolas em estado mais “puro”.

Para categorizar as escolas em alto e baixo desempenho, dividimos as notas padronizadas⁶ da Prova Brasil de 2009 em tercís. Foram, então, escolhidas aleatoriamente escolas integrantes do primeiro e do último tercil. No Rio, selecionamos escolas de alto e baixo desempenho que receberam e não receberam o Prêmio Anual de Desempenho pago em 2010 (com base nos resultados de 2009).

Diretoras de 27 escolas participaram dos GFs. Para selecionar os professores, também adotamos os seguintes critérios: que estivessem no mínimo há cinco anos nas redes municipais, e há três anos na escola atual, e que tivessem dado aula no 5º ou 9º ano do EF. Assim, foi possível assegurar que tais professores já tinham experiência tanto com a Prova Brasil quanto com as avaliações municipais que são aplicadas principalmente nos anos escolhidos. Nossa intenção era ouvir professores de diversas disciplinas, e não somente de português e matemática; por isso, participaram também professores de história, ciências e geografia.

7 O Rio de Janeiro possui a maior rede municipal da América Latina, com 11 CREs. A 4ª CRE abrange uma parte da zona norte da cidade que apresenta grande diversidade socioeconômica.

No Rio de Janeiro, foram realizados 4 GFs com doze gestores e quatorze professores de escolas da 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE)⁷. O primeiro GF teve a participação de três gestores de escolas de alto desempenho, o segundo GF teve nove gestores de baixo desempenho, o terceiro GF teve sete professores de escolas de baixo desempenho e o quarto GF teve sete professores também de baixo desempenho.

Como se pode observar, o plano amostral foi parcialmente frustrado, no Rio de Janeiro, pela resistência tanto de diretores quanto de professores de escolas do tercil superior em participar do evento de pesquisa. O grupo com diretoras de escolas de alto desempenho não pôde ser caracterizado, pela baixa presença, como um grupo focal, e os grupos com professores dessas escolas simplesmente não ocorreram. Esgotamos as tentativas de confirmação com as listas sucessivas de substituição, preservando critérios de aleatoriedade. Ressaltamos que havia ajuda de custo para os deslocamentos dos convidados, e procuramos realizar os grupos em áreas

não distantes da região de trabalho. Inicialmente, houve reações ativas, claramente organizadas, de parte de diretores, em outra coordenadoria onde pretendíamos realizar a pesquisa. Não sabemos a que atribuir tal resistência, que não parece passível de explicação por circunstâncias ocasionais, fortuitas. Houve alguma dificuldade na confirmação de participação também nas escolas do tercil inferior, e diversas substituições foram efetuadas. Entretanto, houve um padrão claramente distinto, o que sugere outras possibilidades de investigação futura.

QUADRO 1 – Participação de gestores e professores nos quatro grupos focais realizados no Município do Rio de Janeiro

PERFIL DA ESCOLA			GESTORES		PROFESSORES	
			GF 1	GF 2	GF 3	GF 4
ALTO desempenho	1.º segmento	com bonificação	-	-	-	-
		sem bonificação	1	-	-	-
	2.º segmento	com bonificação	-	-	-	-
		sem bonificação	2	-	-	-
TOTAL			3	0	0	0
BAIXO desempenho	1.º segmento	com bonificação	-	1	-	-
		sem bonificação	-	1	1	1
	2.º segmento	com bonificação	-	3	1	3
		sem bonificação	-	4	5	3
TOTAL			0	9	7	7
TOTAL GERAL			12		14	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em Caxias foram realizados quatro GFs com quinze gestores e 22 professores de escolas do 1º e 2º distritos.⁸ O primeiro GF teve a participação de seis gestores de escolas de alto desempenho, o segundo GF teve nove gestores de escolas de baixo desempenho, o terceiro GF teve dez professores de escolas de alto desempenho, e o quarto GF teve doze professores de escolas de baixo desempenho.

⁸ O 1º distrito (Duque de Caxias) e o 2º distrito (Campos Elysios) são as regiões centrais do município, que abrange ainda mais dois distritos: Xerém e Imbariê.

QUADRO 2 - Participação de gestores e professores nos quatro grupos focais realizados no Município de Duque de Caxias

PERFIL DA ESCOLA		GESTORES		PROFESSORES	
		GF 1	GF 2	GF 3	GF 4
ALTO desempenho	1.º segmento	6	-	10	-
TOTAL		6	0	10	0
BAIXO desempenho	1.º segmento	-	9	-	12
TOTAL		0	9	0	12
TOTAL GERAL		15		22	

Fonte: Elaborado pelos autores.

As questões em debate visavam a mapear a opinião, o conhecimento e a experiência com avaliações externas e divulgação dos resultados, as relações entre os resultados na prova e o trabalho escolar e as mudanças no cotidiano. Nesse contexto, a questão curricular foi mencionada por gestores e, sobretudo, professores.

A PERCEPÇÃO SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

A fim de contextualizar o tema proposto, buscamos as percepções dos profissionais acerca das avaliações sistêmicas em geral. Não houve consenso entre os discursos de gestores e de professores dos dois municípios. Os depoimentos revelaram divergências, convergências e contradições, porém foi possível observar certas regularidades. Não nos ateremos aqui às diferenças entre profissionais de escolas de alto desempenho (AD) e de baixo desempenho (BD), sobretudo em função das limitações provenientes da frustração do desenho inicial da pesquisa.

Em concordância com Souza e Oliveira (2010), inicialmente, professores e gestores, de maneira geral, se declararam a favor das avaliações externas, validando seus objetivos e reconhecendo a utilidade dos resultados. No entanto, a maioria afirmou ser contra a política de responsabilização com altas consequências.

Nós podemos, sim, aproveitá-las para diagnóstico dos defeitos ou das falhas e fazer correções futuras, entendeu? E o uso que

será dado desses... Do que as avaliações indicarem, cabe com certeza, a cada gestor das escolas. (Gest-Rio-AD)

Eu acho válido, assim, é uma maneira de você estar até vendo o desenvolvimento do seu trabalho. Na escola que eu dirijo todos os professores compram essa ideia, apesar de polêmica [...]. (Gest-Caxias-AD)

[...] que ela é válida [avaliação externa], eu acho que é válida, mas eu acho que tem que ficar mais claro a questão proposta dessa avaliação. (Prof-Caxias-BD)

Estar atrelado a valores é muito complicado, porque, em outras redes, você trabalha, tirou “A” na prova ganha um “X”. Acho que aí é muito perigoso, até na hora de mascarar. (Gest-Caxias-BD)

Ao longo dos debates, os entrevistados revelaram uma série de características da Prova Brasil e das avaliações municipais das quais discordam, como, por exemplo, a divulgação pública, que promove a possibilidade de ranqueamento, a exposição e o ambiente de cobrança, sobretudo na época das avaliações.

À medida que nós somos cobrados, nós cobramos professor, professor cobra o aluno, entendeu? E por sua vez cobra a família que cobra o aluno [...]. (Gest-Rio-AD)

Está havendo uma cobrança, estão cobrando tudo, o que tem de diretor preocupado em perder não é mole [...]. Pior são os outros professores: “Fulano, você vai dar nota baixa para turma? Eu vou perder o 14º por tua culpa”. (Prof-Rio-BD)

E no dia da prova Brasil cai toda a pressão para o aluno, professor, coordenação por quê... Cadê os investimentos? Cadê os recursos? Material, cadê o material? (Prof-Caxias-AD)

Alguns profissionais comentaram os conflitos nas relações professor-gestor e família-escola, assim como a necessidade de se ter mais discussões sobre as políticas implementadas. Também houve relatos de fraudes que justificariam o alto desempenho de algumas escolas, principalmente por

profissionais do Rio de Janeiro, já que alcançar as metas significa ganhar a bonificação salarial.

A ideia deles foi inventar uma competição saudável, mas no final acabou de novo prejudicando o próprio aluno. Porque tem muita gente camuflando resultado, tudo para poder se dar bem nessa corrida do ouro. (Prof-Rio-BD)

Se eu não me engano, em 2005, na 1ª avaliação do Ideb e Prova Brasil [...] não tinha fiscais na escola [...] a própria escola que tomava conta da sua prova. Então, o que é que isso interferiu? Por exemplo, a nossa nota inicial foi maravilhosa [...]. De lá para cá, a avaliação começou a ser vigiada, a Prova Brasil começou a ser vigiada por fiscais externos. Digamos que nunca mais chegamos ao patamar inicial, isso estabeleceu metas que, digamos, que, em muitos casos, não foram realistas entendeu? (Gest-Rio-AD)

Até porque eu conheço muita gente que pede para o Joãozinho faltar para não diminuir o índice [...]. Então assim, vira uma máscara. (Gest-Caxias-BD)

Notamos que os gestores são mais favoráveis à avaliação externa, devido à sua posição de mediadores entre os professores e os gestores das redes (ROSISTOLATO; VIANA, 2014). Ficou evidente um processo de legitimação dos indicadores educacionais como o Ideb e sua utilização no planejamento escolar. De forma geral, tanto gestores como professores reconheceram que o Ideb tem afinidade com a realidade de suas escolas.

Pesquisador: [...] vocês acham que esse resultado reflete a realidade da sua escola?

G1: Reflete. Reflete o esforço.

G2: Reflete uma parte. Eu acho que não reflete tudo.

G3: Eu acho assim: alguma coisa reflete. Agora, se é suficiente, é outra história. (Gestores-Rio-BD)

A minha expressa, porque o Ideb da minha escola é baixíssimo. (Prof-Rio-BD)

Grande parte dos profissionais também acredita que o contexto das avaliações externas contribuiu para uma

organização mais eficaz das atividades escolares, o aumento do trabalho coletivo e a melhora do desempenho dos alunos, ainda que o estímulo viesse, em parte, do prêmio pago (no caso do Rio).

Todo mundo se mobilizou, tudo para conseguirmos um resultado melhor. (Gest-Caxias-BD)

A gente estava lá, no ciclo, não tinha cobrança de avaliação externa, você não tinha prova bimestral, você não tinha nada. Justiça seja feita: estava muito no “oba, oba”. (Gest-Rio-BD)

Pesquisador: Mas então mudou a sua rotina por causa das avaliações externas?

Prof-Caxias-BD: Mudou acho que para melhor né? Acho que melhorou o cuidado. Nos vemos como uma equipe, somos um grupo. (Prof-Rio-BD)

De fato, houve melhora no desempenho das duas redes municipais, conforme mostra o quadro 3, porém ainda é cedo para afirmar que houve elevação real da qualidade do ensino. Muitos fatores podem interferir no desempenho dos alunos, como seleção e o treino para a prova, sem que haja necessariamente melhora no processo de ensino-aprendizagem. O próprio amadurecimento do sistema de avaliação pode ocasionar melhoria nos resultados, em algo semelhante ao chamado efeito teste-reteste.

QUADRO 3 - Evolução do Ideb da rede pública de dois municípios fluminenses e do Estado do Rio de Janeiro

ESTADO	5.º ANO DO EF				9.º ANO DO EF			
	2005	2007	2009	2011	2005	2007	2009	2011
Rio de Janeiro	4.0	4.1	4.4	4.8	3.2	3.5	3.4	3.7
MUNICÍPIOS	2005	2007	2009	2011	2005	2007	2009	2011
Rio de Janeiro	4.3	4.6	5.1	5.4	3.6	4.2	3.5	4.2
Duque de Caxias	3.3	3.6	3.7	4.2	2.8	2.7	2.7	3.1

Fonte: Adaptado do portal Ideb.

AS INFLUÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CURRÍCULO E NO COTIDIANO ESCOLAR

Nesta seção, apresentaremos a visão dos profissionais acerca das influências no currículo, abordando brevemente algumas diferenças entre os dois municípios pesquisados.

As secretarias de educação das duas cidades elaboram e distribuem material didático com base nas diretrizes curriculares do Saeb/Prova Brasil. Essa ação, já descrita como uma tendência em outras regiões brasileiras pela pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2012), pode ser considerada uma tentativa de criar um currículo mínimo que deve ser passado a todas as escolas. Os professores podem complementar as atividades pedagógicas com outros materiais didáticos, mas há relatos, sobretudo no Rio, de uso somente das apostilas elaboradas pela Secretaria de Educação, conforme mostra o diálogo abaixo:

Desculpem, mas eu aboli o livro didático, porque existem muitos textos na apostila, se você ficar com excesso de material para trabalhar...

Tem que ser. Você não consegue terminar a apostila, como é que você vai conseguir terminar os livros? (Profs-Rio-BD)

Sobre a tentativa de estabelecer um currículo comum, notamos que alguns gestores e professores das duas cidades apoiam a ideia. Essa iniciativa, segundo eles, parece otimizar o trabalho pedagógico, além de fazer com que os alunos, independentemente da escola em que estudem, aprendam os mesmos conteúdos, conforme defende Soares (2011).

Eu sinto um pouco de falta do currículo único [...]. A gente tem um currículo diversificado, mas tem uma avaliação única, o que também é complicado. (Prof-Caxias-AD)

Olha, eu vejo de uma forma positiva, no sentido de a gente ter um país do tamanho do nosso e tentar ter uma tentativa [sic] de unificação com relação ao currículo. (Gest-Rio-AD)

No Rio de Janeiro, além da Prova Rio, aplicada anualmente, existe ainda um sistema de avaliações bimestrais formuladas pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

Tal avaliação não é externa, *tout-court*, pois sua aplicação e correção são operadas pelos professores. Há relatos nos dois municípios de que as avaliações internas estão ficando semelhantes às externas, corroborando os dados de Arcas (2009 apud BONAMINO; SOUZA, 2012). Porém, no caso do Rio de Janeiro, isso vai além, já que alguns professores desejam se abster de elaborar provas internas para avaliar os alunos, adotando os resultados das avaliações bimestrais externas.

Essa liberdade de poder fazer a minha prova, é um ponto positivo, mesmo tendo que conjugá-la com a que vem de fora. (Prof-Rio-BD)

Hoje em dia, eu vejo alguns movimentos, de alguns professores, que já não querem mais fazer a prova, querem considerar só a avaliação externa. [...] “Não, eu não apliquei prova, só externa” está entendendo? (Gest-Rio-BD)

Em todos os grupos focais, foi discutida, também, a dificuldade de se trabalhar os conteúdos mínimos propostos para o 5º e o 9º ano do EF, devido ao fato de os alunos chegarem defasados. Houve certo consenso de que os ciclos de alfabetização, do 1º ao 3º anos, não preparam os alunos que chegam precariamente alfabetizados ao 4º e 5º anos.

A questão da avaliação externa atrapalhou nesse sentido: o gargalo é o 3º ano, porque eles chegam ao 3º ano analfabetos, isso é fato. Aí como estava ficando uma situação gritante demais, em todas as escolas o mesmo problema, o que eles fizeram? Começaram a empurrar [...]. (Prof-Caxias-BD)

Os alunos estão chegando defasados por demais. Isso é resultado dos ciclos, aprovação automática, projetos. (Prof-Rio-BD)

Outra consequência disso é que alguns professores não querem trabalhar com o 3º ano, devido às reprovações típicas do final do ciclo, nem o 5º ano, pois não conseguem ensinar os conteúdos estipulados, e ainda sofrem a pressão pelo desempenho nas avaliações externas. Devido a esse contexto, parte dos profissionais, sobretudo em Caxias, defende que é preciso ter um trabalho gradativo de avaliações externas, desde os

primeiros anos do EF, e não somente no 5º e 9º anos, dividindo-se a responsabilidade por todo o corpo docente.

A gente percebe que ela [avaliação externa] acontece ao final de ciclo, eu penso que deveria ser feita para séries bem iniciais mesmo. (Prof-Caxias-BD)

Hoje eu estou com o 2º aninho, e lá é assim: “eu não quero o 5º ano, toma você!” Eu falei: “fica no 5º ano esse ano, porque eu quero respirar, e nos anos iniciais é alfabetização, então eu consigo ir ao banheiro, eu consigo tomar uma água, tomar um café”... Gente, é uma pressão. (Prof-Caxias-AD)

Para a maioria dos profissionais, as avaliações têm interferido no currículo, pois perceberam um “enxugamento” de conteúdos que antes costumavam passar aos alunos.

G1: Pois [as avaliações] são orientadoras do currículo, então muito da autonomia pedagógica se perdeu a partir da introdução dessas avaliações.

G2: A gente está recebendo o currículo pronto. (Gests-Rio-AD)

A gente não ensina mais conjuntos no 6º ano nem no 7º [...]. Porque essas avaliações externas não cobram isso. Então, isso nem faz parte mais da grade curricular. (Gest-Rio-BD)

A última reunião que eu fui na CRE, a respeito disso, a pergunta que me fizeram: “Para que ensinar separação de sílaba?” (Prof-Rio-BD)

Contudo, alguns professores concordam com Azanha (2006 apud FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2012) que o currículo como um todo e o processo de ensino não precisa se limitar ao que é cobrado nas avaliações (leitura e resolução de problemas), sendo possível aproveitar as provas para trabalhar outros conteúdos importantes.

P1: Você pode trabalhar como a [cita professora] falou ali, trabalhando o texto, mas não deixando de trabalhar a gramática dentro do texto.

P2: teve um professor do 2º segmento que faltou, e eu entrei na sala: “vamos fazer isso aqui, vamos conjugar verbos”. Aí eu falei,

“mas os meus ex-alunos sabem conjugar verbo [...] a professora não está trabalhando isso aqui não, gente?”, “Ela só sabe dar texto, texto, texto” [...]

P3: Mas no texto tem verbo gente!

P2: Mas ela não trabalha. (Prof-Caxias-BD)

Alguns professores acreditam que a limitação dos conteúdos curriculares pode restringir o trabalho pedagógico e empobrecer a formação dos alunos.

A qualidade está caindo [...]. Eu colocava muita questão dissertativa, com interpretação. Hoje, não, hoje eu coloco 20% da prova dissertativa, e o resto só múltipla escolha. Eu senti muito isso, esse nivelamento por baixo. (Prof-Rio-BD)

As pessoas entendem em adequação de realidade sabe o quê? Você ensinar menos. (Prof-Caxias-BD)

O currículo mínimo não impede você de trabalhar outras coisas que estejam dentro da realidade. (Prof-Caxias-AD)

Este ano, para eu fazer a feira literária e a feira da cultura foi um horror [...]. A gente só fica fazendo essas provas. (Gest-Rio-BD)

Por outro lado, apesar dos depoimentos de que a avaliação interfere na autonomia do professor, no trabalho didático e nas escolhas metodológicas, há um reconhecimento de que as avaliações externas apresentam conteúdos importantes e têm auxiliado no trabalho docente.

Se você ler aquele livrinho da Provinha Brasil, você vai ver que é interessante que você aplique aquilo ali ao aluno de uma forma pedagógica, que ele tenha possibilidades. Porque todas aquelas questões que estão naquela prova ele vai poder utilizar em qualquer avaliação que ele for realizar. (Gest-Caxias-BD)

A Prova Brasil me ajudou muito a trabalhar com os verbos no infinitivo, o que significa muito, porque eles [alunos] têm dificuldade nessa questão. (Prof-Caxias-BD)

Mas ao longo do tempo, eu sinto que isso possibilita um maior empenho do professor e dos próprios alunos. A disciplina muda também, eu trabalho todo material que chega na escola, com interpretação, ortografia. (Rio-Prof-BD)

Analisando os depoimentos dos professores dos dois municípios, é possível perceber algumas ambiguidades nos discursos dos profissionais em processo de entendimento e adaptação às avaliações externas. Ao mesmo tempo em que criticam o fato da prova ser padronizada diante da diversidade regional e cultural, bem como de estreitar o currículo, defendem a definição de um currículo que estabeleça conhecimentos mínimos comuns.

Os resultados encontrados sugerem que os dois municípios vêm seguindo uma tendência nacional, já apontada por outras experiências de pesquisa relatadas neste artigo, de as avaliações externas não só precederem, como definirem o currículo mínimo a ser ensinado nas escolas.

Por fim, podemos perceber também que entre os profissionais do Rio de Janeiro, onde a política de responsabilização é de altas consequências, há mais relatos sobre a redução ou abolição da utilização do livro didático, em função do uso exclusivo da apostila elaborada pela Secretaria de Educação e de alguns professores estarem deixando de produzir provas internas, contando apenas com o desempenho nas provas bimestrais externas. Esses relatos podem sugerir que esse tipo de política de responsabilização favorece maior estreitamento do currículo escolar, conforme já apontam Ravitch (2010) e Bonamino e Souza (2012), pois pode ser tomada como limitadora do trabalho pedagógico. Contudo, tais evidências precisam ser mais bem exploradas, sobretudo porque a comparação com Duque de Caxias não é possível, nesse aspecto, em função da ausência de material pedagógico próprio, centralizado, naquele município. Deve-se ressaltar, todavia, que o material centralizado oferecido no Rio de Janeiro é produzido por equipe técnica da própria SME, composta por professores da rede.

Por outro lado, a limitação curricular presumivelmente promovida pelas avaliações externas pode ser discutida

de outro ângulo: seria o currículo praticado anteriormente às avaliações externas virtuoso com relação aos alunos, ou podemos tomá-lo como um dos componentes de um quadro educacional de baixíssima qualidade, desnudado pelas avaliações em grande escala?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se nas primeiras fases de implementação dos sistemas de avaliação externa foram as experiências docentes que deram apoio para o estabelecimento dos conteúdos mínimos a serem avaliados, atualmente parece haver uma inversão no processo, pois as pesquisas têm mostrado que os conteúdos das avaliações vêm orientando o que é ensinado pelos professores. Uma das consequências observadas é o uso da avaliação interna como treino para a avaliação externa. Para Alavarse, Bravo e Machado (2012) é provável que aliar a avaliação externa à interna ajude o professor a conhecer melhor os alunos, contribuindo para um trabalho pedagógico mais eficaz. Alguns relatos no Rio de Janeiro sugerem que há uma tendência de professores adotarem somente as avaliações semiexternas organizadas pelo sistema local. Não conhecemos estudos que relacionem, com procedimentos metodológicos rigorosos, avaliações internas a avaliações externas e, sobretudo, a esse sistema misto adotado no Rio de Janeiro. Investir nessa linha de investigação – algo que pretendemos – pode permitir discussão menos apriorística e de viés estritamente político de tal questão.

As avaliações em âmbito nacional têm sido referência para os sistemas estaduais e municipais, inclusive nas duas redes de ensino estudadas. Os resultados apontam que as secretarias de educação vêm realizando ações e criando materiais que procuram alinhar seus conteúdos.

Vale ressaltar que os professores de outras disciplinas não demonstraram insatisfação por não terem seus conteúdos avaliados externamente. A concordância é, de certa forma, a percepção de que deveria haver maior coerência entre as avaliações nacional, estaduais e municipais quanto ao currículo e às matrizes das avaliações, visto que a incoerência pode atrapalhar a condução do trabalho diário.

Embora parte da literatura sugira que a introdução de sistemas de avaliação externa resultou em mudanças efetivas no currículo escolar e atribua a isso conotação claramente negativa, o presente artigo teve como objetivo trazer para a discussão as percepções e opiniões de profissionais do EF sobre tal fenômeno. Ao fazê-lo, cremos ter contribuído para percepção mais matizada do fenômeno em foco.

Um achado que merece destaque é que a inexistência prévia de um currículo mínimo, nacional e formalizado, parece causar insatisfações e dúvidas que podem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem e o trabalho docente. Nesse sentido, foram expressivos os relatos dos profissionais que almejam um currículo mínimo, não havendo discordâncias sobre esse aspecto.

Por fim, abordagens simplificadas das avaliações externas, como tende a ocorrer, com grande repercussão política e sindical, padecem de um enquadramento estritamente a partir de discursos políticos e filosóficos. Em tal circunstância, cremos que seja necessário acrescer uma perspectiva histórica, na qual os elementos das políticas educacionais contemporâneas são confrontados não somente com ideais e modelos hipotéticos a que se aspira, mas, sobretudo, com os quadros históricos antecedentes. Desse ângulo, críticas e insatisfações, bem como virtudes, passam a ser enquadrados em comparação a contextos anteriores. E os contextos anteriores da realidade educacional brasileira estão longe de ser satisfatórios, sob qualquer perspectiva teórica ou política adotada.

Nosso tratamento exploratório, bem inicial, não contempla um desenho robusto que trate de impactos das políticas amparadas em avaliações externas ou com responsabilização de algum impacto. Nossos resultados são, ainda, de pequeno alcance e não almejam generalização. No entanto, a adoção de roteiros que solicitavam percepções que remontam também aos quadros anteriores no tempo permite a emergência de visões que não simplesmente “demonizam” tal “novidade”⁹ política, ainda que seja inegável que provoque desconforto na maioria dos profissionais ouvidos, mas de apreciações que exponham aspectos favoráveis.

⁹ As aspas são indispensáveis, pois as avaliações externas estão longe de ser um fenômeno novo. Remontam ao século XIX, nos EUA.

Fiéis, porém, a uma tradição “alunocêntrica” da sociologia da educação, consideramos indispensável ir além das impressões causadas entre profissionais da educação, ressaltando a importância de estudos que avaliem impactos das políticas de avaliação sobre alunos, seu aprendizado e conhecimento escolar, que constituem o fim e a legitimidade dos grandes sistemas educacionais universais.

Por fim, como alerta para a possibilidade de desdobramentos de tal linha de investigação, o trabalho sobre percepções de atores guarda alguma relação, mas não deve ser tomado como indicativo fiel das práticas, comportamentos e opções. Estudos que coletem informações secundárias, observacionais ou não dependentes de relatos dos diretamente envolvidos podem ajudar a enquadrar a questão dos efeitos das políticas de avaliação externa sob enfoques complementares indispensáveis.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Políticas educacionais, avaliação de sistema e melhoria da qualidade na educação básica: experiências de dois municípios paulistas. In: ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE-SP, 12.; ENCONTRO REGIONAL DA ANPAE-SUDESTE, 8., 17-19 maio 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2012. p. 344-356.
- ALVES, F. *Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2007.
- _____. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 413-440, maio/ago. 2008.
- BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo da institucionalização do SAEB. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 111-132, nov. 1999.
- BONAMINO, A.; SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.
- CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n. 9, p. 71-78, maio/ago. 2009.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 8., 2002. Ouro Preto. *Anais...* Ouro Preto: ABEP, nov. 2002.

CURY, C. R. J. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008.

ESTEBAN, M. T. Província Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n. 9, p. 47-56, maio/ago. 2009.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público*. Relatório final. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

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

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 956-987, out. 2007.

GATTI, B. A.; VIANNA, H. M.; DAVIS, C. Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois casos brasileiros. *Avaliação Educacional*, São Paulo, p. 7-26, jul./dez. 1991.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 42, p. 1-14, 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2013.

HORTA NETO, J. L.; YANNOULAS, S. C. A emergência da avaliação externa como organizadora da política educacional. In: ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE-SP, 12.; ENCONTRO REGIONAL DA ANPAE-SUDESTE, 8., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2012. p. 166-180.

KLEIN, R. Utilização da resposta ao item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 40, p. 283-296, 2003.

McGAW, B. Evaluating educational performance at system and school level. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., agosto de 2013, Brasília. *Conferência...* Brasília: ABAVE, 2013. Disponível em: <<http://www.abave.com.br/viireuniao/apresentacoes/conferencias/>>. Acesso em: 22 set. 2013.

RAVITCH, D. *The death and life of the great american school system: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books, 2010.

ROSISTOLATO, R.; VIANA, G. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022014000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: abr. 2014.

SILVA, M. J. A. O sistema mineiro de avaliação da educação pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 5, p. 241-253, 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio>>. Acesso em: 5 abr. 2013.

SOARES, J. F. Análise dos pressupostos educacionais e estatísticos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 10., 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

SOUZA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

_____. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

VELOSO, F. Experiências de reforma educacional nas últimas duas décadas: o que podemos aprender? In: VELOSO, F. et al. (Org.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Campus, 2009. p. 190-211.

DIANA GOMES DA SILVA CERDEIRA

Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora substituta do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da UFRJ
dianacerdeira@yahoo.com.br

ANDREA BAPTISTA DE ALMEIDA

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Chefe da Seção Técnica de Ensino do Colégio Militar do Rio de Janeiro
andreabalmeida@yahoo.com.br

MARCIO DA COSTA

Doutor em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ). Professor associado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
marcioc@pobox.com

Recebido em: NOVEMBRO 2013

Aprovado para publicação em: MARÇO 2014