

AVALIAÇÃO EXTERNA DA ESCOLA: REPERCUSSÕES, TENSÕES E POSSIBILIDADES

IVAN AMARO

RESUMO

O artigo discute as repercussões e as tensões geradas pelas avaliações externas em escolas municipais da Baixada Fluminense - RJ. A pesquisa se concentra na problemática do acesso, análise e compreensão dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação, bem como de seus impactos nos sistemas e nas escolas. As análises preliminares, coletadas por entrevistas, apontam para a identificação de impactos na organização escolar e no trabalho pedagógico docente com características neotecnicistas, gerencialistas e reguladoras, o que é visto como preocupante. Apesar de nossa análise crítica, as avaliações externas também podem se revestir de possibilidades ancoradas no conceito de qualidade negociada.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO EXTERNA • RESPONSABILIDADE • QUALIDADE DO ENSINO • PROVA BRASIL.

RESUMEN

El artículo analiza las repercusiones y las tensiones generadas por las evaluaciones externas en las escuelas municipales de la Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. La investigación se centra en la cuestión del acceso y en el análisis y la comprensión de los resultados del Índice de Desenvolvimento da Educação, así como de su impacto en los sistemas y en las escuelas. Los análisis preliminares, recogidos a través de entrevistas, apuntan a la identificación de impactos en la organización escolar y en el trabajo pedagógico docente con características neotecnicistas, de gestión y regulación, aspectos vistos con preocupación. A pesar de nuestro análisis crítico, las evaluaciones externas también pueden revelar posibilidades basadas en el concepto de calidad negociada.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN EXTERNA • RESPONSABILIDAD • CALIDAD DE LA ENSEÑANZA • PROVA BRASIL.

ABSTRACT

This article discusses the repercussions and tensions generated by external assessments of public schools in the Baixada Fluminense - RJ. The study focuses on the issue of access, analysis and understanding of the results of the Índice de Desenvolvimento da Educação (Education Development Index), as well as the impact on the systems and schools. A preliminary analysis based on interviews points to the identification of impacts on school organization and teacher pedagogical work with neotechnicist, managerial and regulatory characteristics, which causes concern. In spite of our critical analysis, external assessment can also be seen as possibilities rooted in the concept of negotiated quality.

KEYWORDS EXTERNAL ASSESSMENT • ACCOUNTABILITY • TEACHING QUALITY • PROVA BRASIL.

PONTOS DE PARTIDA: PROBLEMATIZANDO E CONTEXTUALIZANDO NOSSAS PREOCUPAÇÕES

Metas, eficácia, eficiência, resultados, produto, excelência, qualidade...

Palavras que se encontram nos dicionários não apenas como referências metalinguísticas do nosso vocabulário nativo. São palavras que ganham sentido e vida própria pela utilização que delas se faz, e são, portanto, portadoras de significados, de ideologias, de interesses. Essas palavras vêm sendo ecoadas, frequentemente, nos processos que envolvem a avaliação da educação básica desde a década de 1990 e se tornam cada vez mais presentes em nosso cotidiano.

Todavia, esse não é um fenômeno exclusivamente situado no contexto nacional. Os movimentos em torno da avaliação de sistemas estão em curso desde a década de 1980, inspirados nas reformas educacionais implementadas por países que estão no centro das decisões políticas e econômicas mundiais – EUA e Inglaterra. Essas reformas denotam claro interesse regulatório e, portanto, de controle, com intenções explícitas de transformar a educação num grande mercado (AFONSO, 2000, 2010; BALL, 2005; SACRISTÁN, 1999), e

são disseminadas pelo resto do globo (DÍAZ BARRÍGA, 2009; DIAS SOBRINHO, 2003).

No Brasil, a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 1988, a aplicação da Prova Brasil a partir de 2005 e, mais recentemente, em 2007, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) são ações que constituem um conjunto de políticas de alinhamento e ajustes em relação a estas políticas globais.

Os “resultados” do Ideb de 2009 foram estampados com destaque nos diários de grande circulação no país, e indicam, segundo estes, o caminho desastroso no qual o ensino público se encontra:

- Ideb 2009 revela melhora no ensino do país, mas ainda está longe de alcançar meta final (Correio Braziliense, 01/07/2010).
- Educação melhora, mas não supera patamar de 1995 (Folha de S. Paulo, 02/07/2010).
- Ideb: Estado do Rio é penúltimo do *ranking* (O Globo, 05/07/2010).

Mesmo com pequenos avanços indicados, a imprensa credita à educação pública o fracasso por não se atenderem as demandas da sociedade, ou seja, aquilo que o mercado exige. O “filtro” realizado por essa imprensa restringe as avaliações ao ranqueamento de resultados e ressalta o fracasso da escola pública, esquecendo-se de fazer uma análise responsável, mais detalhada, e de levantar outras variáveis que envolvem a responsabilidade de governos e sistemas. No nosso entender, não é justificável que escolas e professores deixados à própria sorte, e inseridos em contextos por vezes adversos, sejam responsabilizados pelos maus resultados alcançados.

É notório que a educação pública, em nosso país, vem carecendo de maiores cuidados e atenção. Entretanto, é fundamental que sejam feitas discussões responsáveis sobre as causas da baixa qualidade, focalizando claramente que qualidade se quer e com que finalidade. Afinal, que tipo de qualidade se busca? Qualidade para quem? Qualidade com que intenção e para atender que interesses?

O presente artigo objetiva socializar achados preliminares de pesquisa¹ em andamento e assim contribuir com o campo

1 “Impactos dos resultados da Prova Brasil e do Ideb na Escola de Educação Básica: impasses, possibilidades e desafios das avaliações externas na melhoria da qualidade do ensino fundamental das escolas municipais da Baixada Fluminense”. A pesquisa conta com uma bolsista de iniciação científica, de graduação em Pedagogia, custeada pela Faperj (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro), e com três pesquisadores voluntários, graduandos em Pedagogia.

da avaliação, tendo em vista que as avaliações externas vêm ganhando corpo e centralidade nas políticas públicas dos diversos sistemas estaduais e municipais, e, por serem, de certa forma, recentes, representam ainda uma pequena produção no âmbito das pesquisas educacionais. Além disso, as avaliações têm provocado impactos nas redes e nas escolas que necessitam de olhares mais atentos e investigativos.

Na primeira parte, contextualizaremos a problemática envolvida no âmbito do acesso aos resultados da Prova Brasil e do Ideb pelos sistemas municipais e dos processos de divulgação, análise e definição de ações com base nesses resultados. Em seguida, faremos uma análise dos dados iniciais que apontam para algumas perspectivas de reconhecimento dos impactos que têm sido identificados na organização escolar e no trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores.

As reflexões iniciais centralizaram-se no Ideb que o município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, havia atingido nos anos de 2005 e 2007, buscando compreender o cenário que estava se configurando, em nível do município, diante da sistematização dos processos avaliativos centrais.

A partir daí, outros dados foram estudados e verificamos alguns avanços e alguns retrocessos nas redes municipais da Baixada Fluminense, nosso campo de pesquisa, o que se justifica, naturalmente, por abrigar a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), unidade vinculada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Descartamos, *a priori*, o processo de análise desses resultados de forma distante da realidade, pois consideramos essencial conhecer de que forma as informações produzidas influenciam, principalmente, a organização da escola, o trabalho pedagógico do professor, sua formação continuada, a reorganização dos processos de ensino e de aprendizagem e a reordenação de tempos e espaços dentro do contexto real no qual se insere.

Ademais, consideramos relevante a necessidade de chegar mais próximo da escola para compreender essas influências e sua realidade, buscando estabelecer correlações com os resultados aferidos. Não nos colocamos contrários à necessidade de avaliação das escolas e de seu trabalho, mas problematizamos a forma como vem se configurando a Prova Brasil/Ideb, compreendendo como acontecem a divulgação, a apropriação e

a análise dos resultados pelas secretarias e pelos gestores escolares, professores e demais sujeitos da escola. Nesse sentido, é central aprofundar o conhecimento sobre as ações desencadeadas pelos sistemas de ensino e os impactos que as avaliações têm gerado nas escolas e no trabalho de professores.

Temos clareza de que todo processo de avaliação gera impactos, efeitos, ações e reações que podem comprometer o processo educativo. Especificamente, para este artigo, focalizamos apenas algumas questões que têm guiado nosso olhar: *a) Como se dá a análise e utilização dos resultados pelas secretarias de educação dos municípios? b) Como os resultados chegam à escola e como são analisados? c) Quais os impactos que esses resultados produzem no trabalho pedagógico dos professores?*

A pesquisa objetiva analisar os contextos de apropriação, divulgação, análise e impactos dos resultados da Prova Brasil e do Ideb nos sistemas municipais de educação da Baixada Fluminense, focalizando nosso olhar para o trabalho pedagógico da escola e de seus professores, e identificando e compreendendo de que forma os resultados alcançados da Prova Brasil/Ideb influenciam a organização do trabalho da escola e que impactos provocam nessa organização. A pesquisa vem se organizando em duas grandes etapas: *as ações desenvolvidas pelas equipes gestoras das secretarias municipais de educação e as influências dos resultados do Ideb no trabalho pedagógico dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.*

AVALIAÇÕES EXTERNAS, SUAS CONFIGURAÇÕES E O CONTEXTO DE NOSSA INVESTIGAÇÃO

A avaliação, em qualquer contexto, provoca reações controversas e é impossível mascarar que interfere nas expectativas, por vezes ambíguas e contraditórias, principalmente quando se estabelece como fim a comparação entre pessoas e instituições. Assim, é preciso compreender que a escola deve lançar mão das informações fornecidas pelo Ideb para comparar a si mesma, seus resultados ano a ano, e para provocar a necessidade de promover sua avaliação institucional.

Um dos argumentos favoráveis às avaliações externas considera a relevância do conhecimento das redes e do seu nível

de qualidade da educação. As discussões sobre qualidade da educação não são recentes. As reformas educativas implementadas na segunda metade do século XX impuseram o significado de “qualidade” defendido por governos neoliberais: ênfase na centralização das avaliações e fomento à descentralização da gestão e do financiamento com vistas à legitimação de valores

[...] úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos *rankings*, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 874-875)

As reformas se aprofundaram, com conotações claramente liberais, sobretudo ao longo dos anos 1990, com a inserção de políticas de avaliação em larga escala, configurando o que Afonso (2000) denomina de *Estado Avaliador*, e que, por consequência, persistiram na primeira década deste século. De acordo com essas visões políticas de caráter liberal, as políticas de avaliação do governo federal na gestão 1995-2002 foram aprofundadas na gestão 2003-2010. Segundo Freitas (2007), as políticas de avaliação seguiram o curso das propostas liberais com foco na “responsabilização” das escolas e de professores, isentando o Estado das obrigações que lhe cabem e por meio de ações insistentes na tentativa de privatização da escola pública.

No início dos anos 2000, o desafio da qualidade na educação permaneceu como foco principal das políticas públicas e de pesquisadores, gestores e professores. Entretanto, longe de consensos conceituais e políticos, a temática permanece na ordem do dia, gerando controvérsias e dissensos. Nesse cenário, continuam presentes preocupações com a desigualdade de acesso à educação básica, ainda que este tenha sido ampliado nos últimos anos; com a evasão; com o fluxo e o progresso dos alunos em suas aprendizagens; com as condições materiais e imateriais para o desenvolvimento do trabalho docente; dentre outros aspectos de complexidade evidenciada.

Como mais um desses elementos, as formas de exclusão, desde 1980, vêm se direcionando não mais para a falta de escolas, mas para as diversas formas de disseminação do fracasso escolar e para os obstáculos que impedem as aprendizagens de crianças e adolescentes. No momento em que o acesso é

ampliado, outras formas de exclusão se produzem no interior dos sistemas escolares. Passa-se “da exclusão da escola para a exclusão na escola” (OLIVEIRA, 2007, p. 682). Essa “regularização de fluxo”, porém, tem sido criticada por descartar, em sua essência, a qualidade do ensino. Conforme o autor, sem discutir os sentidos da qualidade, o que fica evidenciado é que há uma redução nos impactos de um dos mais tradicionais mecanismos de exclusão: reprovação seguida de evasão. Diante disso, o desafio que se coloca é a assunção e responsabilização pelo avanço nas aprendizagens de crianças e jovens. Impõe-se, aqui, uma questão: quem são os responsáveis pela qualidade na educação?

O conceito de qualidade reveste-se de múltiplos significados e, portanto, localiza-se num contexto de interesses diversos em conflito. Na década de 1990, as práticas de avaliação em escala nacional foram inseridas no escopo das políticas públicas com o objetivo de aferir a qualidade da educação em seus diversos níveis: educação básica, ensino superior e a pós-graduação. Franco, Alves e Bonamino (2007) colaboram com a análise de Oliveira (2007) ao afirmarem que, nessa década, houve a universalização do atendimento ao ensino fundamental e uma melhora no fluxo escolar. Reforçam, também, que os processos de avaliação em larga escala em curso indicam um cenário pouco alentador em relação à qualidade, e que, apesar da expressiva melhora, ainda persistem graves problemas de fluxo que afetam diretamente os indicadores de qualidade.

Por outro lado, tais problemas não podem ser enfrentados apenas com a recondução do fluxo escolar e dos resultados de desempenho dos alunos como indicadores únicos da qualidade da escola. É fundamental que a qualidade envolva melhorias na formação de professores, na constituição da gestão democrática no âmbito das escolas, nas condições materiais de trabalho e de infraestrutura da escola, na segurança interna e nos arredores das unidades escolares, assim como nas possibilidades de envolvimento das comunidades nas decisões da escola.

Freitas (2007) concorda que há problemas nas escolas, mas é preciso reconhecer que eles não são menores nas políticas públicas e no sistema socioeconômico. O autor sugere uma parceria entre escola e governos com vistas à qualidade negociada por meio da avaliação institucional.

Outro dado relevante que se coloca como objeto de investigação é a implementação das avaliações sistêmicas padronizadas que ganharam força nas políticas públicas federais, estaduais e municipais e que, conseqüentemente, provocam impactos substantivos no complexo e plurirreferencial cotidiano da organização do trabalho na escola.

Conforme Franco, Bonamino e Bessa (2004, p. 8), as avaliações de redes de ensino geram “demandas para a formação de professores, de especialistas e de pesquisadores em educação”. Por outro lado, impactam na autonomia profissional dos docentes e no controle das ações pedagógicas, além de interferirem, principalmente, na imagem externa da escola.² Se forem conduzidas com metodologias adequadas e não se sustentarem numa perspectiva reducionista de formação, essas avaliações podem fornecer informações relevantes sobre o desempenho dos alunos, o trabalho dos professores, o funcionamento da escola e as condições de trabalho (FREITAS et al., 2009).

No Brasil, elas vêm sendo praticadas, predominantemente, com objetivos de avaliar professores por meio do desempenho dos alunos, premiando-os e/ou punindo-os. Em diversos sistemas têm sido criadas formas baseadas na meritocracia, com bonificação e premiação aos professores, como forma de melhoria da qualidade do desempenho dos estudantes. Entretanto, no Estado de São Paulo, um dos estados pioneiros nesse formato de política, os resultados não avançam tanto.³ Pelo contrário, têm gerado diversos quadros que merecem cuidados e reflexão.

Em 2010, no processo de aplicação das provas do Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo (Saresp), diversos problemas foram registrados: gabaritos com numeração diferente da que constava nos cadernos de questões, denúncias de que professores auxiliaram seus alunos na realização das provas, provas que chegaram nas salas erradas, uso de celulares no momento da realização da prova por parte dos alunos, etc. (REY, 2011). Tal crítica já vem sendo constantemente realizada por diversos pesquisadores nacionais e internacionais.

Para Freitas et al. (2009), o objetivo de melhorar a qualidade da educação mediante a avaliação de professores e da escola torna-se uma ilusão. Os autores discordam da forma como algumas redes conduzem suas políticas de avaliação, tendo em vista serem políticas de governo sustentadas na lógica da

2 A reportagem intitulada “Ideb no Rio: escola de Caxias foi a segunda pior do estado até o 5º ano”, publicada pelo jornal *Extra*, em 06/07/2010, focaliza bem a dimensão dos efeitos que as avaliações podem causar na perspectiva que a escola tem de si e que a comunidade tem da escola. Na reportagem, uma escola municipal ganha “visibilidade” por ser considerada, depois de feito o ranqueamento, a segunda “pior colocada da rede pública estadual”. O que se torna mais emblemático é que questões outras são desconsideradas na avaliação padronizada do desempenho. Conforme informação da vice-diretora, os alunos das turmas de 5º ano da escola são jovens fora da faixa etária que estão retornando aos estudos. Esse fato, por si só, pode contribuir para uma melhor análise sobre o desempenho da escola na Prova Brasil e, conseqüentemente, na definição do Ideb.

3 A reportagem “Bônus para professores não melhoram qualidade do ensino em São Paulo”, publicada em 23/04/2011, pelo jornal *O Globo*, indica que esta política meritocrática com intenção de melhoria da qualidade da educação fracassou e que é necessário repensar as propostas para a educação. Segundo a reportagem, “o resultado de 2010 causou constrangimento ao revelar um recuo na habilidade dos estudantes, que já estava em patamares baixos. [...] Depois de pagar R\$ 1,4 bilhão em ‘prêmios’ em 2009 e 2010 para professores, o governo de São Paulo viu as notas dos alunos que terminam os ensinos fundamental e médio recuarem ao nível de dois anos atrás, já bastante defasado”.

meritocracia, e não em políticas de Estado como expressões democráticas e representativas dos diversos organismos da sociedade. As avaliações realizadas pelas redes municipais de ensino seriam mais eficazes se fossem conduzidas pelos conselhos municipais de educação e democraticamente discutidas com todos os segmentos da sociedade civil. Freitas et al. (2009) defendem que a unidade é o município, e não a federação, sem desconsiderar que cabe também a esta realizar as avaliações em larga escala para acompanhamento e definição de políticas públicas mais abrangentes.

As avaliações externas centralizam sua função na aferição do desempenho do aluno ou do professor em exames standardizados. É preciso que o dado seja “reconhecido como pertencente à escola”. Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas (FREITAS et al., 2009). Hadji (2001) também considera que a medida não consolida um processo de avaliação, mas apenas apresenta um conjunto parcial de informações sobre os processos educativos. Para ele, assumir a lógica dos exames como determinante da avaliação da escola ou do desempenho dos alunos é, no mínimo, discutível.

Nessa direção é que a investigação em processo procura desvendar de que forma os resultados chegam à escola e são apreendidos e analisados pelas equipes gestoras e os professores. As repercussões desses resultados no interior da escola são as nossas principais preocupações: que efeitos têm produzido? Eles têm contribuído para promover reflexões sobre o trabalho desenvolvido na escola? De que forma têm estimulado um trabalho de maior qualidade? Que repercussões se tornam visíveis nos processos de trabalho escolar?

A avaliação da/pela escola deve seguir caminho oposto ao que se tem disseminado por meio das avaliações centrais. Na busca de alternativas às avaliações que se localizam em nível central e focalizam apenas o desempenho cognitivo, o foco das propostas desloca-se

[...] do processo de responsabilização unilateral pelos resultados e resgata o princípio do compartilhamento consoante ao espírito de projeto coletivo que invariavelmente marca o discurso existente sobre o trabalho escolar. (SORDI, 2010)

Essas propostas também procuram deslocar a interpretação e publicização dos resultados no ato de avaliar a escola em sua totalidade, o que inclui o olhar para o desempenho dos alunos, mas não se esgota nele. Para Sordi (2010), isso indica que é preciso pensar nas causas do fracasso ou sucesso da escola e do sistema em que está inserida no que tange a sua função social, que é promover a aprendizagem dos alunos.

Assim, são nítidas as relações entre fracasso escolar e avaliação, de um lado, e o processo de organização do trabalho pedagógico da escola, de outro. A gestão, a formação dos professores, as condições de tempo e espaço para o planejamento e o modo como esse tempo e espaço são utilizados podem ser fatores intervenientes na qualidade. A avaliação, tomada com um dos aspectos fundamentais do trabalho pedagógico, continua se colocando como um tema relevante para compreendermos a realidade que envolve a aprendizagem e a não aprendizagem de nossos alunos. Nos últimos 20 anos, o campo de pesquisa da avaliação foi se alargando e apontando novos desafios para educadores, gestores e pesquisadores. As pesquisas têm apontado preocupação pelo fato de a avaliação ser utilizada como instrumento de regulação, controle, poder e seleção (FREITAS, 1995; DALBEN, 2004; VILLAS BOAS, 2008, 2004a, 2004b). De acordo com Dalben (2004, p. 14), os altos índices de repetência que se configuram nas distorções idade-série, aliados aos índices de evasão, são problemas graves que não devem ser desprezados por gestores em nível nacional, estadual, municipal e escolar.

O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO E ALGUNS ACHADOS PRELIMINARES

Nosso campo de pesquisa envolve duas escolas do município de Duque de Caxias,⁴ localizado na Baixada Fluminense. As escolas foram definidas, inicialmente, por apresentarem realidades diferenciadas com base nas informações disponibilizadas no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (Prova Brasil, Ideb, Saeb, Censo Escolar). A *Escola 1*⁵ apresentou Ideb muito baixo em 2005 e o manteve em 2007, não atingindo a meta definida.

⁴ O município obteve Ideb 3,3 em 2005; 3,7 em 2007 e 3,8 em 2009. A meta era 3,4 para 2007 e 3,7 para 2009.

⁵ A Escola 1 localiza-se numa área bastante violenta e periférica do município. Obteve os seguintes Ideb 2,7 em 2005; 2,6 em 2007; e 3,2 em 2009. A meta era 2,7 para 2007 e 3,0 para 2009.

A *Escola 2*⁶ apresentou baixo Ideb em 2005 e em 2007, mas apresentou um pequeno avanço, superando a meta projetada, o mesmo ocorrendo para o ano de 2009.

A investigação recai sobre essas escolas buscando, com base em uma análise comparativa, compreender suas realidades e apontar para alternativas de superação do fracasso. Num segundo momento, os municípios foram convidados a participar do I Fórum de Avaliação da Baixada Fluminense. Com este evento, houve uma aproximação com as secretarias que demonstraram interesse na investigação. Dessa forma, nossa investigação se coloca em dois eixos norteadores:

1. Sistema Municipal de Educação: formas de apropriação e análises realizadas sobre os resultados, ações desenvolvidas junto às escolas.
2. Escolas: implicações dos resultados (apropriação, compreensão) no trabalho pedagógico escolar e docente e os impactos sobre aspectos do currículo e da avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental.

Conforme a problemática apresentada para a compreensão dos impactos produzidos nas escolas pelos resultados da Prova Brasil/Ideb, é fundamental que o tratamento dado aos fenômenos sociais e suas complexidades não obedeça ao paradigma que orienta o tratamento “dos objetos físicos”. Não é coerente, nem adequado, proceder a uma investigação e a uma análise dessa natureza tomando a situação social como coisa e os professores, gestores e alunos como objetos. A pesquisa se sustenta na abordagem qualitativa, tendo em vista que se constitui dentro de uma temporalidade/espacialidade histórica, considerando relações intrínsecas entre os sujeitos históricos e o objeto de investigação. Por fim, consiste em correlacionar, interna e externamente, as concepções ideológicas em jogo no campo/objeto investigado (MINAYO, 2003).

Numa primeira fase da pesquisa, a entrevista foi o procedimento considerado essencial para a coleta de informações. Nossas análises aqui empreendidas são procedentes das entrevistas realizadas com: 1 gestor da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, 2 gestores das escolas investigadas e 10 professores (5 de cada escola).

Para Lüdke e André (1986), a entrevista constitui um procedimento que inclui informações sobre acontecimentos

⁶ A escola 2 localiza-se numa área mais central do município, a comunidade é carente e há um certo grau de violência. Obteve Ideb 3,6 em 2005; 4,8 em 2007; e 4,1 em 2009. A meta era 3,6 para 2007 e 4,0 para 2009.

nos quais os sujeitos estão envolvidos de forma constante e intensa. Minayo (2003) considera que é possível, por meio da entrevista, obter dados objetivos e subjetivos com a colaboração dos sujeitos diretamente envolvidos na situação de pesquisa. Os dados objetivos se referem a fatos concretos que também podem ser adquiridos por outros meios. No âmbito de nossa pesquisa, percebemos um contexto de responsabilizações colocadas em diversos níveis: gestores municipais que precisam “dar respostas” ao Ministério da Educação (MEC), gestores escolares que precisam “dar respostas” à Secretaria e, por fim, professores que precisam “dar respostas” ao gestor escolar. Assim, consideramos um contexto em que dialogamos com os diversos sujeitos para apreender suas impressões sobre os efeitos desencadeados pelas avaliações externas, compreendendo a complexa rede que envolve os impactos das avaliações externas no interior das escolas.

Para González Rey (2002), as situações de entrevista promovem um conjunto de diálogos formais e informais entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados e entre os próprios participantes. Szymanski (2004) afirma que o sujeito que está na situação de entrevistado interpreta o momento de vários modos. Toma o espaço/tempo como momento de reflexão, considera-o uma oportunidade para falar e ser ouvido, um momento de avaliação. O que o sujeito interpreta desse momento direciona o sentido que vai se constituindo no decorrer da entrevista. O contexto em que o entrevistador é um sujeito inserido na investigação propicia um ambiente agradável e gera um clima de confiança nos sujeitos informantes. Esse movimento de construir as narrações, de recompor os fios por meio da fala traz subjacentes as compreensões históricas e, por essência, da historicidade humana, e contribui para pensarmos nos movimentos vindouros.

Na entrevista realizada na Secretaria, buscamos coletar informações sobre as ações desencadeadas para analisar e divulgar os resultados obtidos nas avaliações externas junto às unidades escolares, atendendo ao nosso primeiro eixo. Além disso, foram identificadas ações que são desenvolvidas pelas secretarias no sentido de socializar as informações sobre o desempenho dos alunos e das escolas.

Nas análises, não descartamos os fatores subjetivos, pois há variáveis de cunho social, cultural, epistemológico, pessoal e

político que envolvem os efeitos das avaliações sistêmicas no âmbito da escola e das salas de aula. Nossa perspectiva não se insere na unicidade de visão e explicação dos efeitos da avaliação na escola, mas respalda-se na articulação com o entendimento das peculiaridades de cada contexto escolar, das idiosincrasias de seus sujeitos e de suas ações.

Nas entrevistas com o gestor das secretarias, foi possível perceber, de forma muito contundente, uma grande preocupação com os resultados e um clima de “pressão” pela melhoria dos mesmos. Entretanto, não fica claro que ações se desenvolvem de modo sistemático. Num dos depoimentos, evidencia-se que há uma preocupação sobre a análise técnica dos dados estatísticos, mas não é possível saber que tipo de análise se realiza, que aspectos são considerados ou como se faz a transposição para uma linguagem acessível aos gestores escolares e professores.

A equipe trabalha apenas sobre os dados estatísticos que estão disponibilizados no site do Inep. No início deste ano, fizemos uma reunião com os diretores e tentamos sensibilizá-los sobre a melhoria do Ideb. Sentimos muita dificuldade na interpretação das tabelas, dos dados estatísticos, sobre escalas de proficiência. Isso não é fácil para nós. Imagine para os diretores de escola! Sentimos muita pressão para a melhoria do Ideb. Somos cobrados a todo momento por resultados. (Gestora Semed,⁷ RE 1, 05/2010⁸)

7 Secretaria Municipal de Educação.

8 Identificação do Protocolo de Entrevista - RE (registro de entrevista) e data.

O que nos parece evidente é que a Secretaria realiza reuniões com os gestores escolares para repassar algumas discussões acerca da melhoria dos índices, mas parece-nos vago o que é priorizado. As ações não parecem apresentar consistência em relação a orientações de ordem epistemológica e de ordem metodológica. Isso pode indicar certa dificuldade do próprio corpo técnico da Secretaria de compreender e interpretar o que representam os resultados e, portanto, a função-fim da avaliação. Ficam evidentes as correlações de força que estabelecem regulações sobre o trabalho da Secretaria. Para Afonso (2010), os discursos que envolvem ações reguladoras e de controle não constituem necessariamente mecanismos democráticos. Assim, o controle da “qualidade” se dá por meio de pressões externas que deixam sistemas e escolas à própria sorte para melhorar resultados.

No depoimento seguinte, é possível perceber o nível de “confusão” em que a Secretaria se encontra para dar conta das exigências:

Realizamos reuniões constantes na tentativa de ajudar as escolas a melhorarem o Ideb. A supervisão procura acompanhar diretamente as escolas, mas percebemos que, às vezes, estamos “chovendo no molhado”. Não sabemos se estamos fazendo o certo. Nos sentimos muito desamparados para resolver problemas que, nem sempre entendemos direito. Mas, temos de considerar as avaliações, seus resultados e tentar fazer algo. (Gestora Semed, RE 1, 05/2010)

Na tentativa de dar respostas imediatas, a Secretaria criou ações no sentido de preparar os alunos para as avaliações externas, o que caracteriza um viés mecanicista da aprendizagem.

Temos tentado fazer de tudo para a melhoria dos resultados. Criamos um projeto em que estagiários de graduação trabalham com os alunos do 4º e 5º anos para ajudá-los nas avaliações. Antes da Prova Brasil, a gente orienta para que as escolas realizem alguns simulados (grifos meus) com os alunos. Assim, ele vão se familiarizando com o formato da prova. (Gestora Semed, RE 1, 05/2010)

Esse é um dos aspectos preocupantes no processo dos testes padronizados. A pressão e cobrança para atingir as metas projetadas, e assim atingir a eficiência e a eficácia, e dar respostas imediatas ao mercado, colocam os sistemas e as escolas numa encruzilhada: ou elevam os índices ou serão responsabilizados pelo fracasso. A melhor forma é fazer com que os alunos sejam “preparados” para responder aos exames estandardizados, configurando o que Afonso (2000) chama de “neo-taylorismo”. Para o autor, o uso massivo dos testes padronizados assemelha-se a um tipo de maquinário da avaliação que está vinculado à função exercida nos primórdios da organização científica do trabalho. Ball (2005) define o conceito de performatividade como categoria presente nos processos de controle e regulação do trabalho docente:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade

ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. (BALL, 2005, p. 543)

No espaço da escola, é possível também perceber alguns desses efeitos sobre as exigências por resultados. Na entrevista realizada com a gestora de uma das escolas, ficou evidente como a Prova Brasil interfere no cotidiano da escola, no trabalho pedagógico, e que caracteriza estes efeitos mecanicistas:

Há uma influência no que diz respeito a trabalhar para a prova. Há uma grande preocupação em relação aos conteúdos. O tempo todo há uma preocupação em saber se o conteúdo está sendo passado, da criança ter o contato com aquele conteúdo. A Secretaria pressiona a gente e nós temos que pedir aos professores para que preparem os alunos, cobrem os conteúdos, principalmente, os que são cobrados na prova. (Gestora Escolar 1,⁹ RE 2, 06/2010)

9 Diretora da Escola 1, RE 2 -
Registro de Entrevista 2

Na fala acima, percebe-se que há uma necessidade de “trabalhar o conteúdo” que “vai cair” na prova. Isso representa um controle do currículo e, conseqüentemente, acaba por engessar a ação do professor em sala de aula para desenvolver determinado conteúdo a ser exigido pelos testes. Apple (1989 apud AFONSO, 2000) apresenta essa possibilidade de ingerência sobre o trabalho escolar e sobre o currículo ao afirmar que há uma grande pressão para que os currículos sejam específicos e rigorosamente controlados, e que estejam voltados, principalmente, para a eficiência, a eficácia e a responsabilização dos sistemas e das escolas.

Essa prática explicitada pela gestora indica características que se afinam com a ideologia gerencialista ou managerialista (AFONSO, 2008). O gestor é responsabilizado pelo trabalho que o professor desenvolve e, principalmente, pelos resultados aferidos nas avaliações padronizadas. Ball (2005) reafirma que o foco na eficiência e eficácia se sustenta nos desempenhos individuais e que se alcança a performatividade diante da publicização de resultados e indicadores com vistas a comparar escolas, professores, gestores, sistemas. Há, portanto, uma tendência à mecanização do trabalho docente, o que Afonso (2008) define como “neo-taylorização”, em que os professores são considerados

[...] técnicos eficientes e eficazes na transmissão de saberes – saberes que outros produzem e que eles apenas reproduzem. Estes saberes, de natureza predominantemente cognitiva, devem ser mensuráveis e quantificáveis através de provas e testes supostamente neutros ou objetivos, permitindo igualmente avaliar a sua competência como professores com base nos resultados acadêmicos dos alunos. (AFONSO, 2008, p. 45)

No depoimento de uma professora da Escola 2, foi perceptível a preocupação com o trabalho pedagógico que acontece na escola e o caráter neotecnicista, performático:

Acho que estas avaliações estão tomando muito nosso tempo na escola. Não fazemos mais nada a não ser preparar para estas provas. Inclusive, eu já puxei vários simulados anteriores a esse, com cartão de resposta para aplicar e preparar meus alunos. A gente tira cópia e faz o simulado todo mês com as crianças. Tudo está sendo voltado para esta prova. Trabalhamos todo o conteúdo que vai cair todos os dias. Pra você ter uma idéia, eu acho que o fato de estar tudo voltado para a Prova Brasil, nosso trabalhado fica limitado às disciplinas de Português e Matemática. Eu até questionei um pouco com a diretora. Se contabilizarmos, atualmente, o momento de aula fica restrito a 2 dias e 2 horas contabilizados em sala de aula, porque nós temos estagiária que é quarta e quinta-feira. Ela está trabalhando com as crianças, com o projeto Con-seguir. Então, são dois dias que ela fica com as crianças. (Professora A, Escola 2, 04/2011)

As visões de eficácia e eficiência que se exigem do gestor e do professor na organização do trabalho pedagógico da escola se concretizam nesse depoimento. Essas mesmas concepções aparecem no depoimento da gestora da Escola 2, quando indagada sobre que impactos percebe no trabalho dos professores:

Os professores tentam melhorar os resultados, mas como nós não somos consultados sobre a avaliação, o nosso trabalho fica como transmissores (sic). Vem uma pessoa diferente do grupo, aplica a prova, uma pessoa que a gente nunca viu, né? Vem uma prova pronta. Nós acabamos nos adequando a esta mesma forma de avaliar, mesmo tentando fazer diferente. Quando ficamos sabendo dos resultados, todo mundo na escola fica no maior baixo-astral. Os professores reclamam muito que a prova funciona como uma forma de punir a

escola e eles. Dizem que a Secretaria coloca a culpa neles pela nota baixa. (Gestora Escolar 2,¹⁰ RE 3, 08/2010)

10 Diretora da Escola 2.

Há outros fatores que interferem na qualidade da escola. O contexto socioeconômico e o entorno da escola produzem um conjunto de problemas que dificultam as aprendizagens dos alunos. A gestora aponta dois: a violência e a rotatividade de professores na escola:

Nossa comunidade é muito violenta, com muitos problemas e nós tentamos fazer o possível, mas ninguém quer saber disso. Neste ano, já tivemos cinco professores que vieram para a escola e não ficaram por causa da violência. Há muita rotatividade de professores e isso dificulta muito a gente melhorar o Ideb. (Gestora Escolar 2, RE 2, 06/2010)

Este relato reforça a ideia de que a escola não pode ser avaliada em sua completude centrando-se apenas em resultados quantitativos obtidos com testes padronizados de natureza essencialmente cognitiva. Sobre a apropriação e análise desses resultados, a gestora informa que, por um lado ao recebê-los, a escola procura fazer uma autoavaliação; por outro, gera-se um sentimento de frustração por ter ficado abaixo do esperado. Neste sentido, o caráter de responsabilização da escola pelo resultado negativo pode ser uma obstáculo à qualidade.

Fizemos dois GEs¹¹ para discutir os resultados do Ideb de 2009. Fizemos uma autoavaliação e procuramos entender o que houve, quais as nossas falhas. Mas, o sentimento de frustração foi muito maior. As professoras disseram que estavam se sentindo desestimuladas porque procuram fazer o melhor, mas não tinham apoio da comunidade. (Gestora Escolar 2, RE 2, 06/2010)

11 Grupo de Estudo - reuniões docentes previstas no calendário escolar, com periodicidade mensal.

Ao entrevistarmos as professoras, percebemos algumas interferências latentes no trabalho pedagógico que desenvolvem:

Eu sinto que estamos sendo “cobradas” para melhorar a nota na Prova Brasil. A gente perdeu a autonomia para avaliar nossos alunos. Agora, tudo tem que estar voltado para a Prova Brasil. Não consideram os problemas que temos aqui na nossa comunidade. (Professora A, Escola 1, RE 3, 08/2010)

Eu não acho que marcar um “x” numa prova é uma forma adequada de avaliar a aprendizagem de uma criança. Não significa que o

aluno sabe, pois pode ser muita sorte. Agora, tem este projeto “conseguir” que fica treinando os alunos para marcarem “x”. Pra mim, isso não é qualidade. (Professora B, Escola 1, 08/2010)

O pior é que este ano tem a Prova Brasil e eu não queria ter essa responsabilidade toda nas minhas costas. Queria chegar, dar minha aulinha e ir embora, mas eu não consigo. Fazer aquela criança aprender a ler da noite pro dia é impossível. [...] No ano passado, eles passaram sem saber ler. E, este ano? O que eu faço? Neste ano, eu ainda to preocupada com eles, mas e o ano que vem? Será que vai ter alguém que se preocupe com eles? (Professora C, Escola 2, 03/2011)

Os professores da época, que eram do 5º ano pediram pra sair e trocar de série. Não quiseram ficar naquele ano de escolaridade. Aqui nessa escola, eu não sei. A diretora, praticamente, me intimou a ficar no 5º ano. Eu fui intimada a ficar no 5º ano. Eu conheço outras escolas em que os professores foram indicados, indicações de professores a ficar no 5º ano e professores que não aceitaram ficar no 5º ano. Justamente por conta de pressão, por conta da Prova Brasil. (Professor D, Escola 2, 03/2011)

Os depoimentos acima retratam as preocupações com as funções que deveriam direcionar as avaliações. Esteban (2008) aponta que o processo de avaliação acompanha o movimento de constituição das ciências sociais e que se sustenta em duas vertentes: uma que apresenta epistemologia e metodologia positivistas e outra antipositivista, articulada com o paradigma emergente. Segundo a autora, a ênfase recai sobre resultados e quantificação, levando ao processo de padronização e uniformização de desempenhos dos sujeitos e da organização curricular, o que indica uma coerência com o paradigma dominante.

Mais uma vez, fica bastante claro que o trabalho pedagógico se sustenta no desenvolvimento do currículo baseado nos aspectos exigidos pela Prova Brasil. Esse aspecto precisa ser problematizado para entendermos que os processos educacionais passam, sim, pelo domínio de conhecimentos fundamentais para atuar na vida. Entretanto, é importante questionar que conhecimentos estão sendo desenvolvidos, a

quem interessam tais conhecimentos e quais as finalidades de tais conhecimentos. Compreendemos que o processo de formação humana é muito mais do que avaliar desempenho em apenas dois componentes curriculares, e que não se situa apenas no campo cognitivo.

FINALIZANDO SEM CONCLUIR: POSSIBILIDADES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS PARA A QUALIDADE DA ESCOLA

Ao se restringir a avaliação da escola e de seus professores ao desempenho dos alunos e ao fluxo, reduzem-se as capacidades de a avaliação gerar efeitos pedagógicos qualitativos. Dessa forma, criam-se dificuldades para que as escolas e os sistemas municipais exercitem as capacidades de fazer uma autoavaliação, de promover uma ampla avaliação institucional, o que desencadearia processos de construção da “qualidade negociada”.¹²

Estas análises iniciais indicam a necessidade de perceber que os movimentos reais que acontecem no âmbito da escola devem ser tomados como referência para a apropriação de seus problemas. As práticas cotidianas da avaliação institucional devem

[...] levar à apropriação da escola pelos seus atores no sentido de que estes têm um projeto e um compromisso social, em especial entre as classes populares, e, portanto, necessitam, além deste compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação. (FREITAS, 2007, p. 978)

A qualidade da educação envolve um conjunto de variáveis que devem estar articuladas ao acompanhamento do trabalho da escola. Este não deve ser entendido como controle por parte do Estado ou políticas de responsabilização, mas como uma ação coletiva, como parceria entre escolas e sistemas. Segundo Bondioli (2004), a qualidade negociada constitui-se de natureza transacional, participativa, autorreflexiva, contextual/plural, processual e, por fim, transformadora. A qualidade, portanto, ultrapassa os limites focalizados apenas no fluxo escolar e desempenho cognitivo. A avaliação da escola vai além. Dentro dessa perspectiva, a “natureza negociável ou transacional”, segundo a autora indica que:

12 Termo utilizado por Bondioli (2004 apud FREITAS, 2007) que aponta a qualidade como a explicitação de seus descritores fundamentais: seu caráter negociável, participativo, autorreflexivo, contextual/plural, processual e transformador.

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede para a infância e sobre como deveria ou poderia ser. (BONDIOLI, 2004, p. 14)

Torna-se essencial entender que as avaliações externas e centralizadas, para gerar impactos diferenciados nas redes e escolas, devem considerar que é de sua “inteira responsabilidade” pensar, realizar, acompanhar, avaliar e redefinir as políticas públicas. Entretanto, julgamos de suma relevância que esse processo se constitua com maior grau de participação coletiva e com maior grau de atenção ao que acontece no cotidiano das escolas. Conforme Freitas (2007), as avaliações de redes produziriam melhores resultados se fossem pensadas no nível dos municípios e focalizassem a constituição de parcerias entre escola e governos municipais por meio da “qualidade negociada, via avaliação institucional”.

Ao identificarmos os impactos que as avaliações externas vêm provocando na organização do trabalho pedagógico das escolas, esperamos que a pesquisa possa contribuir para a autorreflexão das escolas na perspectiva da reorganização de seu trabalho pedagógico e com vistas à melhoria da qualidade da educação, articulando, nas palavras de Freitas (2007), uma relação “bilateral de responsabilização” que envolva compromissos do Estado e da escola. De acordo com Bondioli (2004, p. 15) a “natureza participativa” envolve o pressuposto da validação e legitimação do processo de avaliação da escola. Segundo a autora, “não há, portanto, qualidade sem participação” (p. 15). Além disso, “a natureza autorreflexiva” envolve não somente um fazer, mas também processos de reflexão compartilhados sobre as práticas, sobre seus avanços, recuos e necessidades de revisões.

Por fim, compreendemos que as políticas de avaliação de rede descentralizadas geram “reconhecimento” e o sentimento de que as informações “pertencem” à escola. A avaliação de redes apresenta caráter político, e não meramente técnico.

Dessa forma, as avaliações externas podem se constituir em importante meio de acompanhamento global dos sistemas de ensino, buscando constituir processos históricos do desenvolvimento dos sistemas que possibilitem perceber as tendências ao longo do tempo, com o objetivo claro de reorientar as políticas públicas.

Segundo Freitas et al. (2009), se as avaliações forem conduzidas com metodologias adequadas, podem fornecer um quadro amplo da realidade das aprendizagens e do desenvolvimento dos alunos, como também informações sobre os professores e suas reais condições de trabalho e sobre o funcionamento das escolas.

Nesse sentido, as informações produzidas pelas avaliações externas precisam se articular com a avaliação institucional da escola. Como nossa análise crítica não se sustenta na negação da avaliação externa, mas nas suas finalidades e nos usos que delas se fazem, compreendemos que as mesmas podem servir para acompanhamento das políticas públicas e de seus resultados. Portanto, as avaliações que servem para “ranquear”, “classificar”, “premiar” ou “punir” não fazem parte de nossa defesa como perspectiva de identificar a qualidade do sistema público de educação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica*. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Um olhar sociológico em torno da accountability em educação*. In: AFONSO, Almerindo J.; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez, 2010.

BALL, Stephen J. *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*. *Cadernos de Pesquisa*, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BONDIOLI, Anna (Org.). *O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas. *Das avaliações exigidas às avaliações necessárias*. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). *Avaliação: políticas e práticas*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2004.

- DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. A Avaliação na educação mexicana: excesso de programas e ausência da dimensão pedagógica. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 9, p. 19-30, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: mar. 2011.
- ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONOMINO, Alícia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, out. 2007. Número Especial.
- FRANCO, Creso; BONAMINO, Alícia; BESSA, Nícia. *Avaliação da educação básica: pesquisa e gestão*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Número Especial.
- FREITAS, Luiz Carlos de et al. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995.
- _____. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. 1. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007. Número Especial.
- REY, Beatriz. Em busca da medida certa. *Revista Educação*, São Paulo, v. 14, n. 168, abr. 2011.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SORDI, Mara Regina L. de. Há espaços para a negociação em políticas de regulação da qualidade da escola pública? *Educação: Teoria e Prática*, v. 20, n. 35, p. 147-162, jul./dez. 2010.
- SOUSA, Sandra Zakia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

SZYMANSKI , Heloísa (Org.) *Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília, DF: Liber Livro, 2004.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Avaliação: políticas e práticas*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2004a.

_____. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus, 2004b.

_____. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas: Papirus, 2008.

IVAN AMARO

Professor adjunto do Departamento de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEBF/UERJ).
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias (FEBF/UERJ)
ivanamaro1967@gmail.com

Recebido em: OUTUBRO 2011

Aprovado para publicação em: JULHO 2012