



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de educação

LUANA FERRAROTTO

**PERCEPÇÕES E USOS DAS AVALIAÇÕES
EXTERNAS EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO
DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS**

CAMPINAS
2018

LUANA FERRAROTTO

**PERCEPÇÕES E USOS DAS AVALIAÇÕES
EXTERNAS EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO
DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientadora: MARIA MARCIA SIGRIST MALAVASI

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA LUANA FERRAROTTO, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. MARIA MARCIA SIGRIST MALAVASI.

CAMPINAS
2018

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Pablo Cristian de Souza - CRB 8/8198

F4129p Ferrarotto, Luana, 1984-
Percepções e usos das avaliações externas em larga escala no contexto da avaliação institucional participativa na Rede Municipal de Ensino de Campinas / Luana Ferrarotto. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Maria Marcia Sigrist Malavasi.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Avaliação externa. 2. Avaliação institucional participativa. 3. Escolas publicas - Campinas (SP). 4. Qualidade do ensino. I. Malavasi, Maria Marcia Sigrist, 1957-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Perceptions and uses of large-scale external evaluation in the context of participatory institutional assessment in Municipal Education Network of Campinas

Palavras-chave em inglês:

External evaluation

Participatory institutional assessment

Public school

Quality

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Maria Marcia Sigrist Malavasi [Orientador]

Luiz Carlos de Freitas

Sandra Maria Zákia Lian Sousa

Adilson Dalben

Nelson Antônio Simão Gimenes

Data de defesa: 08-11-2018

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**PERCEPÇÕES E USOS DAS AVALIAÇÕES
EXTERNAS EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO
DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS**

Autora: Luana Ferrarotto

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Maria Marcia Sigrist Malavasi

Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas

Profa. Dra. Sandra Maria Zákia Lian Souza

Prof. Dr. Adilson Dalben

Prof. Dr. Nelson Antônio Simão Gimenes

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2018

AGRADECIMENTOS

À minha família (Fábio, Silvia, Luma, Santana, Luís, Silmara) pelos incentivos dados ao longo de meu percurso acadêmico.

À prima Bia pela disponibilidade em me ajudar com as questões técnicas e na leitura dos textos em inglês.

Ao companheiro Danilo pela paciência e pelo apoio em toda essa trajetória.

À Profa. Dra. Maria Marcia Sigrist Malavasi pela orientação e, sobretudo, pelo constante incentivo ao meu trabalho. Agradeço, ainda, por me acolher em sua casa e pelo carinho de sempre.

Ao Prof. Dr. Adilson Dalben pelas orientações durante a qualificação e por me auxiliar na construção do instrumento utilizado na pesquisa, bem como no processamento dos dados obtidos.

À Profa. Dra. Sandra Maria Zákia Lian de Sousa pela disponibilidade em participar do exame de qualificação e contribuir com valiosas sugestões.

Aos membros da banca de defesa, titulares e suplentes, por terem aceitado o convite e pela leitura crítica do trabalho (Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas, Prof. Dr. Adilson Dalben, Profa. Dra. Sandra Maria Zákia Lian de Sousa, Prof. Dr. Nelson Antônio Simão Gimenes, Profa. Dra. Cristiane Machado, Profa. Dra. Luana Costa Almeida, Profa. Dra. Maria Clara Ede Amaral).

Às escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas que participaram da pesquisa, especialmente as quatro unidades que permitiram o acompanhamento do seu cotidiano. Aos demais participantes deste estudo que me atenderam e contribuíram com a coleta de dados.

Aos/às funcionários/as da FE/Unicamp que me ajudaram sempre que solicitei, especialmente a querida Nadir.

Aos/às amigos/as do Loed pela parceria nas APPs, nos eventos e demais momentos de troca e aprendizagem.

À Sara e Rita que, além de contribuírem com meu trabalho com interessantes sugestões, me acolheram em suas casas e estiveram dispostas ao diálogo.

À Sandra e ao Maurício que iniciaram comigo e juntos pudemos trocar informações e realizar parcerias.

À Paulinha e ao Jean pelo companheirismo, leitura e contribuições com meu trabalho, pelas risadas e, principalmente, pela escuta atenciosa nos diversos momentos de angústia durante a realização da pesquisa.

À amiga Juliana que desde o mestrado me auxilia e me recebe com carinho.

À amiga Flávia por me acompanhar na qualificação, pelas dicas na realização do trabalho e pela sua delicadeza e disposição para ouvir.

À amiga Flávia Amaral que, quando iniciei a pesquisa, esteve disposta a me apoiar e assumir as tarefas de gestão da unidade educacional onde trabalhávamos.

Aos/às demais amigos/as por proporcionarem momentos de descontração e alegria.

À Secretaria Municipal de Educação de Amparo, bem como ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia pelo afastamento concedido que possibilitou minha maior dedicação à pesquisa.

À Capes pelo financiamento da pesquisa durante dois anos (2014-2016).

RESUMO

Objetiva-se descrever e analisar as percepções e os usos dos resultados das avaliações externas em larga escala pelas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC) e compreender suas relações com a política de Avaliação Institucional Participativa (AIP) quanto às aproximações e/ou distanciamentos dos princípios da responsabilização participativa. Os objetivos específicos versam sobre a descrição e análise: i – das concepções dos atores escolares quanto às avaliações externas; ii – da utilização dos resultados das avaliações externas pelas escolas da RMEC; iii – da relação entre as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) e a utilização das avaliações externas; iv – da relação entre a política de AIP e os usos dos resultados das avaliações externas quanto às aproximações e aos distanciamentos dos princípios da responsabilização participativa. Além do estudo das produções pertinentes às avaliações externas e sobre a AIP na RMEC, foram entrevistados os membros da Assessoria de AIP e uma integrante do Núcleo de Avaliação. Construiu-se uma métrica sobre as percepções e usos dos resultados das avaliações externas pelas escolas da RMEC (itens na escala Likert destinados aos Orientadores Pedagógicos - OPs e docentes das turmas avaliadas pela Prova e Provinha Brasil) que, posteriormente, foi qualificada a partir dos dados obtidos no acompanhamento de quatro escolas e nas entrevistas realizadas com professores e OPs. No olhar de alguns sujeitos, as avaliações externas: contribuem com as reflexões acerca do trabalho desenvolvido; relacionam-se à composição de um ensino unificado; estão distantes da realidade escolar; seus resultados não são suficientes para expressar a qualidade escolar, embora tragam indícios; os estudantes precisam se acostumar com as questões de múltipla escolha; etc. Em duas escolas acompanhadas, cujos processos de avaliação institucional apresentavam-se fragilizados, as avaliações externas foram mencionadas, principalmente, nas discussões realizadas nos TDCs. No PPP de ambas, foram apontadas como importantes no replanejamento das ações pedagógicas, sem articulação com fatores que incidem sobre o contexto escolar. Nas demais, as avaliações externas foram discutidas, também, na CPA. Em uma, houve preocupação com os resultados e o olhar voltado às práticas pedagógicas. Na outra, as discussões foram pontuais e decorreram de ações de outras instâncias da Secretaria Municipal de Educação (SME). Nos PPPs, as avaliações externas foram refletidas segundo elementos externos e internos à instituição. Nas quatro escolas, houve relatos de práticas relacionadas às avaliações externas, entretanto, em todas observa-se variedade de atividades. Para os entrevistados, ocorre uma mescla (propostas diversificadas intercaladas às questões de múltipla escolha). Conclui-se que a discussão das avaliações externas na CPA – tempo e espaço de autoavaliação institucional – é uma aprendizagem a ser construída. A pluralidade de vozes nesse debate aproxima-se da responsabilização participativa e pode trazer à superfície as tensões do cotidiano, proporcionando a (des)construção de concepções/ações. Discutir as avaliações externas, nessa perspectiva, significa compreender o contexto e o que compete aos atores implicados, com visibilidade das responsabilidades da comunidade escolar e do poder público, de modo que ambos possam ser igualmente acompanhados.

Palavras-chave: avaliação externa; avaliação institucional participativa; escola pública; qualidade.

ABSTRACT

The objective is to describe and analyse the perceptions and uses of the results of large-scale external evaluations by the schools of the Municipal Education Network of Campinas (RMEC) and understand their relationship with the Participatory Institutional Assessment (AIP) policy as to the approximation or distancing of the principles of the participatory accountability. The specific objectives relate to the description and analysis: i – the conceptions of the school actors as to external evaluation; ii – the use of the external evaluation results by the RMEC schools; iii – the relationship between the Assessment Committees (CPA) and the use of external evaluation; iv – the relationship between the AIP policies and the use of the results of external evaluation as to approximation or distancing of the principles of the participatory accountability. Beyond the study of relevant productions of external evaluation and about the AIP on RMEC, members of the AIP Advisory and a member of the Assessment Core were interviewed. A metric was constructed about the perceptions and uses of the results of the external evaluations by the RMEC schools (items of the Likert scale destined to the Pedagogical Counselors – OPs and teachers of the classes evaluated by Prova and Provinha Brasil) that, afterwards, was qualified based on data obtained by monitoring four schools and in the interviews held with teachers and OPs. From some of these subject's point of view, the external evaluation: contribute to the reflections of the work developed; relate to the composition of a unified teaching; are distant from the school's reality; their results are not enough to express the quality of the school, even though they provide some indications; the students need to get used to multiple choice questions; etc. In two of the schools monitored, which the institutional assessment processes were weakened, the external evaluations were mentioned mainly on the discussions held by the TDCs. On both PPP, it was showed as important on the replanning of pedagogical actions, without the articulation with factors that affect on the school context. On the others, the external evaluations were also discussed on the CPA. In one, there was concerning with the results and the look pointed to the pedagogical practices. In another one, the discussions were punctual and elapsed from actions of other instances of the Municipal Education Department (SME). On the PPPs, the external evaluations were reflected based on external and internal institution's elements. In all four schools there were reports of practices related to external evaluations, however, in all of them it was observed a variety of activities. To the interviewees, there is a mix (diversified propositions interleaved with the multiple-choice questions). In conclusion, the discussion of external evaluation on CPA – time and space of the institutional self-evaluation – is a knowledge to the constructed. The plurality of voices in this debate approaches the participatory accountability and can bring to the surface the day to day tensions, allowing the (de)construction of conceptions/actions. To discuss the external evaluation in this perspective means to understand the context and what regards the actors implied, with the visibility of the responsibilities of the school community and public power, in a way that both can be monitored.

Keywords: external evaluation; participatory institutional assessment; public school; quality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do tempo da AIP e das avaliações externas em larga escala realizadas na RMEC.....	91
Figura 2 - Caminho trilhado para desenvolvimento do estudo.....	114
Figura 3 – Processo de elaboração dos itens do instrumento.....	117
Figura 4 - Resultados da AFE quanto às percepções e usos das avaliações externas em larga escala da Escola Maria Amélia de Queiroz.....	231
Figura 5 - Resultado da AFE quanto às percepções e aos usos das avaliações externas em larga escala da Escola Sueli Carneiro.....	266
Figura 6 - Resultado da AFE quanto às percepções e usos das avaliações externas em larga escala da Escola Maria Firmina dos Reis.....	290
Figura 7 - Resultado da AFE quanto às percepções e usos das avaliações externas em larga escala da Escola Nísia Floresta Augusta.....	316
Figura 8 - Resultado da AFE quanto às percepções e usos das avaliações externas em larga escala na RMEC.....	345
Figura 9 - Ações mencionadas pelos entrevistados e/ou observadas no período de acompanhamento das escolas.....	354

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Algumas das dimensões essenciais para a formação humana.....	63
Quadro 2 – Carta de princípios.....	74
Quadro 3 – Participantes do pré-teste.....	119
Quadro 4 – Itens modificados após a segunda fase do pré-teste.....	120
Quadro 5 – Juízes que validaram o instrumento.....	120
Quadro 6 - Item excluído do questionário.....	121
Quadro 7 - Adequação semântica dos itens.....	122
Quadro 8 - Item adequado para maior precisão quanto à sua orientação.....	123
Quadro 9 – Itens com menos de 75% das respostas em branco ou assinalados como “não se aplica”.....	127
Quadro 10 - Itens invertidos que, na percepção dos sujeitos, representam aspectos negativos.....	129
Quadro 11 - Dimensões e os itens que as constituem.....	133
Quadro 12 – Recursos utilizados para o levantamento de informações.....	141
Quadro 13 – Movimento realizado na análise das entrevistas realizadas com os membros da Assessoria de AIP.....	144
Quadro 14 – Processo desenvolvido na análise das entrevistas com os atores escolares.....	146
Quadro 15 - Síntese das características das CPAs acompanhadas, a partir dos oito critérios indicativos de enraizamento do AIP.....	228
Quadro 16 - Média dos itens agrupados em cada uma das dimensões, da Escola Maria Amélia de Queiroz.....	231
Quadro 17 - Itens que compõem a dimensão 1.....	231
Quadro 18 - Itens que compõem a dimensão 2.....	248
Quadro 19 - Itens que compõem a dimensão 3.....	253
Quadro 20 - Itens que compõem a dimensão 4.....	259
Quadro 21 - Itens que compõem a dimensão 5.....	261
Quadro 22 - Itens que compõem a dimensão 6.....	264
Quadro 23 - Média dos itens agrupados em cada uma das dimensões – Escola Sueli Carneiro.....	265
Quadro 24 - Itens que compõem a dimensão 1.....	266
Quadro 25 - Itens que compõem a dimensão 2.....	276

Quadro 26 - Itens que compõem a dimensão 3.....	279
Quadro 27 - Itens que compõem a dimensão 4.....	282
Quadro 28 - Itens que compõem a dimensão 5.....	286
Quadro 29 - Itens que compõem a dimensão 6.....	289
Quadro 30 - Média dos itens agrupados em cada uma das dimensões – Escola Maria Firmina dos Reis.....	290
Quadro 31 - Itens que compõem a dimensão 1.....	291
Quadro 32 - Parte das demandas da Escola Maria Firmina dos Reis contidas no PPP.....	302
Quadro 33 - Itens que compõem a dimensão 2.....	305
Quadro 34 - Itens que compõem a dimensão 3.....	309
Quadro 35 - Itens que compõem a dimensão 4.....	311
Quadro 36 - Itens que compõem a dimensão 5.....	313
Quadro 37 - Itens que compõem a dimensão 6.....	314
Quadro 38 - Média dos itens agrupados em cada uma das dimensões – Escola Nísia Floresta Augusta.....	316
Quadro 39 - Itens que compõem a dimensão 1.....	317
Quadro 40 - Itens que compõem a dimensão 2.....	327
Quadro 41 - Itens que compõem a Dimensão 3.....	331
Quadro 42 - Itens que compõem a dimensão 4.....	334
Quadro 43 - Itens que compõem a dimensão 5.....	336
Quadro 44 - Itens que compõem a dimensão 6.....	336
Quadro 45 – Síntese das percepções e usos das avaliações externas em larga escala nas escolas selecionadas, a partir das dimensões obtidas na AFE.....	339
Quadro 46 - Média dos itens agrupados em cada uma das dimensões.....	345
Quadro 47 - Itens que compõem a dimensão 1.....	346
Quadro 48 – Avaliações externas em larga escala apontadas como importantes para o (re)planejamento do trabalho.....	352
Quadro 49 - Ações realizadas por escola, a partir das avaliações externas em larga escala, mencionadas pelos entrevistados e/ou observadas no período de acompanhamento das escolas.....	353
Quadro 50 – Valorização do instrumento.....	354
Quadro 51 - Preocupação com o instrumento (questões de múltipla escolha).....	355
Quadro 52 – Características dos provões realizados pelas escolas acompanhadas.....	358

Quadro 53 – Menções sobre a Provinha e a Prova Brasil.....	360
Quadro 54 - Itens que compõem a dimensão 2.....	365
Quadro 55 – Olhar dos entrevistados acerca da relação entre as avaliações externas em larga escala e a qualidade da escola.....	366
Quadro 56 - Itens que compõem a dimensão 3.....	371
Quadro 57 – Ações realizadas pela Assessoria de AIP, a partir das avaliações externas em larga escala.....	372
Quadro 58 - Itens que compõem a dimensão 4.....	382
Quadro 59 – Aspectos das avaliações externas em larga escala que se distanciam da realidade escolar.....	383
Quadro 60 – Relação entre as avaliações externas em larga escala e a composição do currículo comum.....	385
Quadro 61 - Itens que compõem a dimensão 5.....	387
Quadro 62 – Aspectos analisados pelas escolas acompanhadas nos momentos de autoavaliação.....	387
Quadro 63 - Itens que compõem a dimensão 6.....	393

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Orientação dos itens do questionário.....	123
Tabela 2 – Quantidade de OPs e professores que responderam ao instrumento que elaboramos.....	125
Tabela 3 – Valores do KMO e do teste de Bartlett obtidos na AFE.....	130
Tabela 4 – Resultados da primeira AFE.....	130
Tabela 5 – Correlação entre os itens das dimensões 3, 4, 6, 7 e 8.....	133
Tabela 6 - Quantidade de escolas em cada estágio de enraizamento da AIP.....	137
Tabela 7 – Quantidade de visitas e tempo de observação.....	140
Tabela 8 - Quantidade de entrevistas realizadas em cada escola.....	140
Tabela 9 – Tempo, em anos, na RMEC e na escola selecionada.....	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFE – Análise Fatorial Exploratória
AIP – Avaliação Institucional Participativa
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
AVP – Avaliação Pedagógica
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CE – Conselho de Escola
CEB – Coordenadoria de Educação Básica
Cefortepe – Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional Professor Milton de Almeida Santos
CHP – Carga Horária Pedagógica
CEM-Cebrap – Centro de Estudos da Metrópole
Cemeja – Centro de Educação Municipal de Jovens e Adultos
Cotuca – Colégio Técnico de Campinas
CP – Coordenador Pedagógico
CPA – Comissão Própria de Avaliação
Depe – Departamento Pedagógico
Ecoar – Espaço de Convivência Ação e Reflexão
EF – Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
Etec – Escola Técnica
ETECAP – Escola Técnica Estadual Conselheiro Antônio Prado.
EUA – Estados Unidos da América
FE – Faculdade de Educação
Feac – Federação das Entidades Assistenciais de Campinas
FGV – Fundação Getúlio Vargas
Gepem – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral
HP – Horas Projeto
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

KMO – Kaiser-Meyer-Olkin

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Loed – Laboratório de Observação e Estudos Descritivos

LP – Língua Portuguesa

Mat. – Matemática

MEC – Ministério da Educação

Naed – Núcleo de Ação Educativa Descentralizada

Naep – National Assessment of Educational Progress

NCLB – Nenhuma Criança Deixada para Trás

OBA – Olimpíada Brasileira de Astrofísica

OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

OP – Orientador Pedagógico

PB – Prova Brasil

Pesco – Pesquisa e Conhecimento na Escola

PDB – Partido Socialista Brasileiro

PDCA – Plan, Do, Check, Act

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PMC – Prefeitura Municipal de Campinas

PME – Plano Municipal de Educação

Pnaic – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PP – Projetos Pedagógicos

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RMEC – Rede Municipal de Ensino de Campinas

RPAI – Reunião de Planejamento e Avaliação Institucional

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

Saepe – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
Saresp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
Sesi – Serviço Social da Indústria
Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SME – Secretaria Municipal de Educação
SPSS - Statistical Package for the Social Sciences
TCLE – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento
TD – Trabalho Docente
TDC – Trabalho Docente Coletivo
TDI – Trabalho Docente Individual
TPE – Todos pela Educação
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas
Unisal – Centro Universitário Salesiano
Univás – Universidade do Vale do Sapucaí
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1 – RESPONSABILIZAÇÃO VERTICAL E RESPONSABILIZAÇÃO PARTICIPATIVA: DIFERENTES LÓGICAS EM DISPUTA	27
1.1 As três gerações da avaliação externa em larga escala: do diagnóstico à responsabilização vertical.....	27
1.2 Qualidade da educação e avaliação externa em larga escala: contextos e interesses que as cercam	31
1.3 A avaliação e a possibilidade de contrarregulação.....	39
1.4 Processos avaliativos ancorados na responsabilização participativa.....	44
CAPÍTULO 2 – EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE SOCIAL PARA A FORMAÇÃO HUMANA	51
2.1 A qualidade social da escola pública.....	51
2.2 A construção coletiva da qualidade social	55
2.3 Escola pública de qualidade social para a formação humana: apontamentos iniciais.....	59
2.4 Escola pública de qualidade social para a formação humana: dando continuidade ao diálogo.....	64
CAPÍTULO 3 – A AIP NA RMEC: UMA ALTERNATIVA EM DIREÇÃO À RESPONSABILIZAÇÃO PARTICIPATIVA.....	68
3.1 Percurso histórico da RMEC: caminho em direção à AIP.....	68
3.2 A construção da AIP na RMEC e a Resolução 05/2008	72
3.3 Ações para a implementação da AIP enquanto política pública	79
3.4 Prova Campinas: A avaliação externa de desempenho dos estudantes da política de AIP da RMEC.....	86
3.5 A política de AIP na gestão PSB: O cenário encontrado no período de realização da pesquisa.....	92
CAPÍTULO 4 – DESCRIÇÃO DO PERCURSO DE PESQUISA: DA ORIGEM DA IDEIA à BUSCA POR RESPOSTAS.....	103
4.1 Da origem da ideia aos objetivos da pesquisa e suas justificativas.....	104
4.2 Dos objetivos e justificativas à busca por respostas.....	110
4.3 O processo de construção do instrumento.....	116
4.3.1 A aplicação do instrumento.....	123
4.3.2 Processamento dos dados obtidos com a aplicação do instrumento	126
4.4 O processo de seleção das escolas.....	134
4.4.1 Os contatos iniciais com as escolas selecionadas.....	139
4.4.2 Processamento dos dados obtidos com as entrevistas, observações e documentos consultados	141

CAPÍTULO 5 – AS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA NO OLHAR DA ASSESSORIA DE AIP E DO NÚCLEO DE AVALIAÇÃO.....	147
5.1 As avaliações externas em larga escala para a Assessoria de AIP: percepções e usos	147
5.2 Algumas reflexões sobre os dados apresentados.....	172
5.3 As avaliações externas em larga escala para o Núcleo de Avaliação: percepções e usos.....	181
5.4 Algumas reflexões sobre os dados apresentados.....	191
CAPÍTULO 6 - AIP E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA NAS ESCOLAS SELECIONADAS.....	196
6.1 Escola Maria Amélia de Queiroz e sua CPA	196
6.2 Escola Sueli Carneiro e sua CPA.....	205
6.3 Escola Maria Firmina dos Reis e sua CPA	213
6.4 Escola Nísia Floresta Augusta e sua CPA.....	219
6.5 Principais características das CPAs acompanhadas.....	227
6.6 As avaliações externas em larga escala na Escola Maria Amélia de Queiroz.....	231
6.7 As avaliações externas em larga escala na Escola Sueli Carneiro....	265
6.8 As avaliações externas em larga escala na Escola Maria Firmina dos Reis	290
6.9 As avaliações externas em larga escala na Escola Nísia Floresta Augusta	316
6.10 Síntese das percepções e usos das avaliações externas em larga escala nas escolas selecionadas.....	338
CAPÍTULO 7: PERCEPÇÕES E USOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA NAS ESCOLAS DA RMEC	345
7.1 Utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala no planejamento da escola.....	346
7.2 – Avaliações externas em larga escala e qualidade da escola.....	365
7.3 Percepções da escola quanto ao uso dos resultados das avaliações externas em larga escala pela SME	371
7.4 Relação entre os saberes dos alunos e os conteúdos abordados pelas avaliações externas em larga escala	382
7.5 Soberania das avaliações externas em larga escala na escola.....	387
7.6 Comunicação dos resultados das avaliações externas em larga escala para famílias e estudantes	393
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	396
REFERÊNCIAS	412
ANEXOS.....	427

INTRODUÇÃO

Qualidade. É ela que, muitas vezes, está entre as justificativas da implementação de políticas educacionais cujo fio condutor é a avaliação externa em larga escala¹. No entanto, qualidade não é um conceito pronto e acabado, entendido igualmente por diferentes atores sociais. Como afirmam Oliveira e Araújo (2005), Cabrito (2009), Silva (2009) e Sousa (2014), trata-se de termo complexo e polissêmico. A qualidade, sobretudo a da educação, comporta diferentes capacidades valorativas, as quais estão implicadas aos modos, construídos historicamente, de entender a sociedade.

Desde sua gênese, a escola pública capitalista teve como propósito modelar a força de trabalho para o sistema produtivo. Todavia, os atuais meios de produção não são os mesmos daqueles empregados no fordismo, com a divisão marcada das tarefas que cada trabalhador deveria desempenhar. No cenário da reestruturação do capital, conteúdos necessários para lidar com programas computacionais, consumo, flexibilidade, criatividade, trabalho em equipe, tornaram-se os atributos desejados pelos proprietários dos meios de produção em suas empresas. Consequentemente, o olhar dirige-se à escola pública, que precisa ser reformada, de modo a corresponder às demandas do desenvolvimento econômico.

Visando à sustentação do sistema capitalista, os organismos internacionais atuam com foco na subordinação da educação pública aos seus ditames. Como “aqueles que declaram que as escolas precisam ser de uma certa maneira não podem eles mesmo fazer com que a escola seja desse jeito” (MATHISON; ROSS, 2004, p. 92, tradução nossa), as reformas que empreendem operam pelo estabelecimento de padrões, regidos por determinada visão de qualidade. Nesse contexto, políticas internacionais e nacionais são arquitetadas a partir de pressupostos político-ideológicos que, via falsos consensos, “buscam construir um projeto hegemônico de educação, único e universal, centrado nos resultados dos processos de verificação e mensuração” (PEREIRA, 2016, p. 17).

O que se pretende, portanto, é qualificar a força de trabalho sem correr o risco de

¹ São exemplos: o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) – “produzir indicadores que contribuem para a discussão da *qualidade da educação* nos países participantes de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico” (Portal Inep, acesso em: 7 ago. 2017, grifos nossos); Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – “avaliar a educação básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua *qualidade* reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica” (Portal Inep, acesso em: 1º mar. 2016, grifos nossos); Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) – “produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da *qualidade educacional*” (Portal Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, acesso em: 7 ago. 2017, grifos nossos).

perder o controle ideológico sobre os indivíduos (FREITAS, 2014). Há sofisticação nos meios de produção, mas continua a contradição em exigir um trabalhador com iniciativa, competente e, ao mesmo tempo, dócil e submisso ao sistema capitalista (CURY, 1995). A fim de concretizar tal objetivo, a avaliação externa ganha destaque e se constitui em “ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 195). Com foco em competências e habilidades ajustadas à reestruturação produtiva, a avaliação passa a desempenhar a tarefa de controlar o conhecimento liberado à classe trabalhadora.

Nesse cenário, a responsabilização da ponta do sistema (escola e professores), a partir dos resultados obtidos nos testes padronizados, tem se constituído em recurso para que os padrões sejam alcançados. Sem revelar as condições objetivas de trabalho das escolas, bem como as desigualdades econômicas e sociais que perpassam os processos educativos e são decorrentes de um projeto de sociabilidade burguesa, “a responsabilização baseada na lógica da culpabilização docente e da escola [...] altera a forma como os professores pensam sobre o que fazem e como se relacionam com os colegas e com os alunos” (RICHTER; SOUZA; SILVA, 2015, p. 612). Como evidenciam as pesquisas (RAVITCH, 2013; MENEGÃO, 2016; PEREIRA, 2016, dentre outros) sob os efeitos da responsabilização, as práticas pedagógicas e avaliativas são ajustadas às matrizes das avaliações externas em larga escala e, desse modo, efetivam-se os projetos educativo e societário desenhados por poucos para muitos. A sala de aula, espaço privilegiado da escola capitalista (FREITAS, 1995), torna-se palco de treinamento para os testes. As diversas ações empreendidas pela escola, bem como as múltiplas aprendizagens construídas, são desconsideradas. Com foco nos resultados, o intuito é alinhar saberes; silenciar a diversidade; criar consensos, de modo que a educação continue como instrumento de hegemonia e manutenção da relação capital/trabalho (CURY, 1995).

Considerado o exposto, se não for construída uma contrarregulação² (FREITAS, 2005), além do engessamento e da desprofissionalização do professor, os filhos da classe trabalhadora continuarão excluídos de vivenciar uma escolarização pública na qual seus processos formativos sejam alargados e em que, a partir dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, seja possível refletir sobre a realidade e construir meios de transformá-la. Partimos do pressuposto de que, entre as proposições a serem construídas, está a reflexão acerca dos resultados das avaliações externas em larga escala. Entendemos ser necessária uma análise das avaliações externas e de seus resultados que vá além das

² Contrarregulação entendida como uma resposta propositiva e de resistência à regulação, com vistas à transformação social (FREITAS, 2005). O conceito será retomado no segundo capítulo deste texto.

aparências e possibilite articulações mais profundas, além do olhar para a sala de aula. Em outras palavras, seus resultados devem ser incorporados no interior da escola pública em outra lógica, para que a comunidade escolar, com a titularidade em sua análise, possa utilizá-los como um indicador de qualidade, dentre outros, que possibilitem entender sua realidade e construir alternativas para superar os obstáculos diagnosticados.

Nesse sentido, o fator responsabilidade não é eliminado, mas efetivado em processos mais amplos e, portanto, não se voltam, apenas, para a escola. Assim, as responsabilidades são compartilhadas e não há a culpabilização dos atores escolares e, por conseguinte, a desresponsabilização do Estado (SORDI; FREITAS, 2013). A comunidade escolar é protagonista na sua história e as metas perseguidas são aquelas definidas a partir de compromissos bilaterais, negociados e construídos coletivamente e com o poder público.

Desse modo, a qualidade da educação não se limita aos resultados obtidos nos testes padronizados, em que a escola pública é impregnada por metas quantitativas, vinculadas ao mundo do mercado e que visam à produção e reprodução do capital. A qualidade é referenciada socialmente pela comunidade escolar (BETINI, 2009; SILVA, 2009; ALMEIDA; BETINI, 2016) e, ainda, enquanto rede que debate sobre ela e estabelece pactos, considerando aspectos internos e externos às escolas.

A perspectiva, portanto, é adotar outro uso para os resultados das avaliações externas em larga escala, para a construção de outra forma de escola, a partir da crítica ao modelo atual (CANÁRIO, 2008). Uma escola contrária à “subordinação funcional da educação escolar, à racionalidade econômica vigente” (CANÁRIO, 2008, p. 80), e em que os conhecimentos ensinados ganhem valor de uso, para intervenção no real, em um caminho oposto ao treinamento para testes padronizados. Uma escola em que, para além de professores e gestores, os demais segmentos, em articulação, (re)constroem, realizam e avaliam o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. Nele, os resultados das avaliações externas em larga escala, não são negados ou supervalorizados, mas colocados em seu devido lugar, ou seja, no nível da avaliação institucional (FREITAS et al., 2009), auxiliando os processos de tomada de decisões.

Considerando que as ações decorrentes dos significados atribuídos à qualidade e avaliação “podem servir a propósitos de democratização, como podem potencializar iniciativas que intensifiquem desigualdades e levem à exclusão” (SOUZA; LOPES, 2010, p. 55), propomos esta pesquisa com o intuito de aprofundar as reflexões acerca das percepções e dos usos dos resultados das avaliações externas em larga escala. Sem perder de vista as

disputas hegemônicas que perpassam os diferentes âmbitos sociais (FRIGOTTO, 2003), as quais decorrem de uma sociedade de classes, entendemos que a educação, “longe de assegurar definitivamente e para sempre a reprodução do *sistema atual*, pode contribuir para sua modificação” (CURY, 1995, p. 74, grifos do original). Partindo dessas premissas, direcionamos nossas reflexões para a compreensão das contradições da realidade histórica, com as quais podemos construir proposições aos usos dos resultados das avaliações externas.

Nesta pesquisa, portanto, refletimos sobre a experiência da Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC), a qual, em 2008, iniciou a implementação da Avaliação Institucional Participativa (AIP), cujo o intuito é fortalecer os processos de autoavaliação das escolas públicas, a partir da participação de todos os segmentos da comunidade escolar, para a construção de conhecimento sobre seu contexto, de modo a superar as dificuldades encontradas (RESOLUÇÃO Nº 05/2008). Nesta proposta, as avaliações externas em larga escala constituem um dos indicadores de qualidade a serem observados; entretanto, não é o principal, pois o que se busca é a negociação da qualidade, que compreende toda a rede de ensino.

Atentos à realidade em movimento – e, portanto, aos conturbados momentos políticos, bem como às idas e vindas na política da AIP, a partir dos diferentes entendimentos de sociedade, educação, qualidade e avaliação, que perpassaram a referida rede de ensino –, o objetivo foi descrever e analisar as percepções e os usos dos resultados das avaliações externas em larga escala pelas escolas de Ensino Fundamental (EF) da RMEC e compreender suas relações com a política de AIP quanto às aproximações e/ou distanciamentos dos princípios da responsabilização participativa. Especificamente, buscamos: i – identificar, descrever e analisar as concepções dos atores das escolas de EF da RMEC quanto às avaliações externas em larga escala; ii – conhecer, descrever e analisar a utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala pelas escolas de EF da RMEC; iii – descrever e analisar a relação entre as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) e a utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala pelas escolas da RMEC; iv – descrever e analisar a relação entre a política de AIP e a utilização dos resultados das avaliações externas pelas escolas da RMEC, quanto às aproximações e aos distanciamentos dos princípios da responsabilização participativa³ (SORDI; FREITAS, 2013).

³ Responsabilização participativa, entendida como movimento que catalisa as vozes dos segmentos da comunidade escolar na busca por melhorias em diversos aspectos institucionais. Nesse sentido, a partir da participação e da negociação entre comunidade escolar e poder público, ocorre a deliberação acerca dos objetivos e compromissos assumidos por ambos, em uma perspectiva de construção da qualidade social da escola e da rede de ensino (SORDI; FREITAS, 2013). Conceito retomado no segundo capítulo deste texto.

Iniciamos a pesquisa pela análise do ato normativo da política de AIP (RESOLUÇÃO Nº 05/2008) e das teses que abordam a implementação da AIP na RMEC (BETINI, 2009; MENDES, 2011). Com as informações preliminares sobre o contexto investigado (LUDKE; ANDRÉ, 1986), realizamos entrevistas semiestruturadas com os quatro membros da Assessoria de AIP, atuantes entre os anos de 2008 a 2014, a fim de identificar a posição atribuída às avaliações externas em larga escala na RMEC; as ações empreendidas por essa instância da Secretaria Municipal de Educação (SME); e sua relação com a política de AIP.

Optamos por essas entrevistas pois, além de auxiliar no processo de implementação da política de AIP, competia à referida assessoria coordenar e acompanhar os processos de aplicação das avaliações externas em larga escala, bem como socializar seus resultados. Tais entrevistas auxiliaram na composição da historicidade de nosso objeto de pesquisa e, ainda, na construção dos contextos mais amplos e interligados aos processos vivenciados nas escolas da RMEC. Com a constituição, em abril de 2015, do Núcleo de Avaliação – após o desligamento da Assessoria de AIP devido à parceria estabelecida entre a Prefeitura do Município de Campinas (PMC) e uma assessoria privada – decidimos realizar entrevista semiestruturada com um de seus integrantes para conhecer as novas ações relacionadas à política de AIP e aos usos dos resultados das avaliações externas.

Conhecendo um pouco mais sobre a política de AIP, iniciamos a construção de uma escala, a fim de obter uma métrica sobre as percepções e usos das avaliações externas nas escolas da RMEC. Assim, utilizamos a quantidade como “uma interpretação, uma tradução, um significado [...], atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta” (GATTI, 2006, p. 28). Por conseguinte, construímos um instrumento composto por itens na escala Likert, a ser respondido por Orientadores Pedagógicos (OPs) e professores dos 2^{os}, 5^{os} e 9^{os} anos do EF – anos escolares avaliados pela Provinha Brasil⁴ e Prova Brasil – das 40 escolas de EF existentes na RMEC. Os dados obtidos com a aplicação do instrumento foram processados por meio da Análise Fatorial Exploratória (AFE), utilizada em escalas com grande quantia de itens que, ao se relacionarem entre si, se agrupam e compõem as dimensões que o instrumento se propõe a medir (LAROS, 2005). O estudo da AFE foi feito pelo método dos Componentes Principais, com rotação ortogonal *Varimax*⁵.

⁴ Em agosto de 2016, o Ministério da Educação (MEC) anunciou a suspensão da Provinha Brasil, a partir de 2017, por restrições financeiras e em razão das alterações curriculares na Base Nacional Comum Curricular (TOKARNIA, 2016).

⁵ Na rotação ortogonal *Varimax*, o objetivo é “maximizar a variância das cargas fatoriais para cada fator por meio do aumento das cargas altas e a diminuição das cargas baixas” (LAROS, 2005, p. 185). O procedimento será explicado com detalhes no quarto capítulo.

Por entendermos que “a análise da realidade se constitui a partir da práxis humana, da ação do ser humano no mundo” (MASCARENHAS, 2014, p. 178), concomitantemente à construção, aplicação do instrumento e processamento dos dados, acompanhamos quatro escolas de EF da RMEC. Tais escolas foram selecionadas considerando diferentes cenários indicativos de enraizamento da política de AIP, identificados a partir das indicações feitas pelos quatro membros da Assessoria de AIP entrevistados, cruzadas com os dados obtidos com a análise das gravações (áudio) e dos materiais (Plano de Avaliação⁶ e *slides*) produzidos pelas escolas para o processo de negociação das CPAs com o poder público, na Reunião de Negociação de 2014⁷.

Com as escolas selecionadas, os múltiplos casos foram estudados “dentro do seu contexto de realidade, [...] de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (GIL, 2008, p. 57 e 58). Observamos os tempos e espaços coletivos de trabalho (CPA, Trabalho Docente Coletivo - TDC, Reunião de Planejamento e Avaliação Institucional - RPAI, Conselho de Classe) e, ainda, realizamos a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) e das atas das reuniões de CPA, TDC, RPAI, bem como entrevistamos o(s) OP(s) e um professor do 2º, 5º e 9º ano de cada unidade escolar acompanhada.

As observações, a partir do enfoque descritivo-analítico, foram registradas em diário de campo; já as informações obtidas com a leitura dos documentos foram descritas e condensadas para facilitar consultas posteriores (BARDIN, 1977; TRIVIÑOS, 1987). Para as entrevistas, consideramos o “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 38). Os dados encontrados foram articulados às dimensões obtidas na AFE, de modo a interpretá-las qualitativamente. O caminho percorrido buscou compreender o fenômeno estudado em sua complexidade, na qual a quantidade e a qualidade são um “processo em que os contrários se integrem em uma mesma unidade” (GAMBOA, 2002, p. 97).

Os achados obtidos com o percurso de pesquisa acima descrito revelaram contradições quanto às percepções e aos usos dos resultados das avaliações externas em larga escala pelas escolas de EF, as quais não se desprendem das ações de outras instâncias da SME, bem como do contexto político da RMEC. Revelam, ainda, que o debate sobre as avaliações externas e suas repercussões, pela comunidade escolar, no nível da autoavaliação, não pode ser

⁶ Os Planos de Avaliação contêm as metas pedagógicas traçadas pela CPA “e que, a seu ver, mostravam-se dependentes do apoio central para sua consecução” (SORDI, 2012, p. 500).

⁷ As Reuniões de Negociação estão entre as ações da política de AIP implementada na RMEC. São momentos de diálogo e negociação entre as CPAs e o poder público, quanto às demandas de ambos, para a posterior construção de pactos bilaterais. Tais reuniões serão abordadas no terceiro capítulo deste texto.

postergado. As avaliações externas fazem parte do cotidiano da escola e estão cada vez mais ganhando terreno. É preciso dela nos apropriarmos, de modo a trazer a leitura contextualizada de seus números e desvelar as intenções dos usos de seus resultados feitos dentro da perspectiva de responsabilização das escolas e seus atores.

Desenho da tese

O presente texto possui sete capítulos. No primeiro, intitulado Responsabilização Vertical e Responsabilização Participativa: Diferentes Lógicas em Disputa, discutimos as três gerações da avaliação externa em larga escala e a utilização de seus resultados, sobretudo a partir das aplicações censitárias, cuja lógica volta-se à culpabilização da escola e seus atores, em um sentido de responsabilização vertical. Nesse capítulo, são contempladas, ainda, as disputas hegemônicas que historicamente perpassam a educação, bem como a responsabilização participativa, via processos de autoavaliação participativa, como uma das possibilidades de contrarregulação.

No segundo capítulo, Em Defesa da Escola Pública de Qualidade Social para a Formação Humana, abordamos a qualidade social da escola pública, cujo objetivo é a formação humana, a fim de proporcionar ao estudante uma inserção crítica em sua realidade. A escola de qualidade social, nesse sentido, tem compromisso com a emancipação, especialmente daqueles que historicamente foram/são marginalizados do processo educacional como consequência da opressão mercadológica. Seus processos avaliativos são alargados e concebem a comunidade escolar como soberana no movimento de olhar para si, protagonizando a construção dos seus destinos.

O terceiro capítulo, nomeado de A AIP na RMEC: Uma Alternativa em Direção à Responsabilização Participativa, apresenta a experiência da RMEC na construção e implementação da política pública de AIP. Ao descrever a política de AIP na RMEC, desde o início de sua implementação em 2008, ressaltamos os momentos políticos conturbados vivenciados no município e que trouxeram implicações para a AIP.

No capítulo 4, Descrição da Pesquisa: Da Origem da Ideia à Busca por Respostas, apresentamos o que nos motivou a estudar a RMEC e como são percebidos e utilizados os resultados das avaliações externas em larga escala. Retomamos os objetivos, suas justificativas e o caminho trilhado durante a pesquisa. Fazemos, também, a descrição da construção da escala destinada aos OPs e professores das escolas de EF da RMEC e o

processamento dos dados (AFE). Descrevemos, ainda, os critérios de seleção das quatro escolas que acompanhamos, como delas nos aproximamos e como realizamos o processamento das informações obtidas.

O quinto capítulo, As avaliações externas em larga escala no olhar da Assessoria de AIP e do Núcleo de Avaliação, contém os dados obtidos com as entrevistas dos integrantes da Assessoria de AIP, atuantes entre 2008 e 2014, e com um dos membros do Núcleo de Avaliação, constituído em abril de 2015.

No sexto capítulo, AIP e as Avaliações Externas em Larga Escala nas Escolas Selecionadas, constam a descrição das CPAs das escolas acompanhadas e a forma como os resultados das avaliações externas eram concebidos e utilizados por essas instituições, a partir das dimensões encontradas na AFE.

O último capítulo, Percepções e Usos das Avaliações Externas em Larga Escala nas Escolas da RMEC, traz os dados da pesquisa relacionados à rede de ensino, quando articulamos as informações encontrados nas quatro escolas com aquelas alcançadas no processamento das respostas dadas, por todos os participantes deste estudo, ao instrumento que construímos. Por fim, nas Considerações Finais, construímos respostas aos nossos objetivos, recuperando, para tanto, os achados obtidos ao longo da pesquisa.

CAPÍTULO 1 – RESPONSABILIZAÇÃO VERTICAL E RESPONSABILIZAÇÃO PARTICIPATIVA: DIFERENTES LÓGICAS EM DISPUTA

Neste capítulo, discutimos as avaliações externas em larga escala. Com frequência, a utilização dos seus resultados, nas atuais políticas educacionais, está ancorada em pressupostos neoliberais. Por conseguinte, a avaliação limita-se à verificação de índices quantificáveis obtidos na aplicação periódica dos testes padronizados, da qual decorrem ações de responsabilização vertical.

Com outro olhar, as avaliações externas precisam ser utilizadas em uma perspectiva emancipatória. Para tanto, a avaliação institucional, articulada a movimentos de responsabilização participativa (SORDI; FREITAS, 2013), emerge como uma possibilidade de contrarregulação, ao catalisar forças da comunidade escolar que, ao se autoavaliar a partir de múltiplos indicadores, elege metas e demanda do poder público a partilha dos compromissos e das responsabilidades no processo de construção da qualidade social da escola pública e da formação humana dos estudantes.

1.1 As três gerações da avaliação externa em larga escala: do diagnóstico à responsabilização vertical

A avaliação externa em larga escala⁸ faz parte do cotidiano das escolas públicas brasileiras há, no mínimo, duas décadas e meia. Nesses anos de existência, percebemos algumas modificações, tanto nas provas como no processamento dos dados e na divulgação e/ou operacionalização de ações, a partir de seus resultados. Na análise de seus formatos e na relação com as políticas públicas que as acompanham, de acordo com Bonamino e Sousa (2012) e Bonamino (2013), é possível perceber três gerações da avaliação da educação básica⁹.

Na primeira geração, a avaliação apresentava uma finalidade diagnóstica, ou seja, destinava-se a reunir dados sobre a evolução da educação. De acordo com Freitas (2013b), nesse momento, a avaliação era debatida entre os educadores profissionais, bem como suas formas e usos. Produzia-se, no Brasil, uma cultura que pressupunha ser “necessário obter e

⁸ Assim como Menegão (2016), entendemos que a avaliação externa em larga escala é elaborada fora da escola e possui abrangência e extensão em sua aplicação, contemplando diversas instituições de ensino.

⁹ Bonamino e Sousa (2012, p. 375) esclarecem que “ao tempo em que se sucedem, essas gerações coexistem no âmbito das redes de ensino; daí a necessidade de se tomar tal classificação como um recurso analítico”.

organizar informações fidedignas que dessem apoio às políticas públicas” (FREITAS, 2013b, p. 148). Como exemplo da primeira geração das avaliações externas em larga escala, temos a configuração inicial do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)¹⁰, na década de 1990, com a aplicação de testes padronizados de forma amostral (BONAMINO; SOUSA, 2012; BONAMINO, 2013).

Já a segunda geração possui como característica a aplicação censitária dos testes, que possibilita identificar os resultados de cada instituição e estabelecer *rankings* entre elas. Pressupõe-se que a exposição dos resultados gera a mobilização das equipes escolares, somada à pressão da sociedade, para a melhoria do ensino. A Prova Brasil, que, em 2005, passou a integrar o Saeb¹¹, exemplifica a segunda geração da avaliação da educação básica (BONAMINO; SOUSA, 2012; BONAMINO, 2013).

Por sua vez, na terceira geração, além da publicização de resultados e a divulgação de *rankings*, há a inclusão de recompensas materiais pelos resultados obtidos. O Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo (Saresp) e o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe) são exemplos de programas que adotam tal política (BONAMINO; SOUSA, 2012; BONAMINO, 2013).

A partir das duas últimas gerações da avaliação externa em larga escala, percebemos que há outro destino para a utilização de seus dados. Como a aplicação censitária possibilita a identificação dos resultados por instituição, por conseguinte, a cultura de avaliação que se encontrava em desenvolvimento, dedicada a reunir informações sobre a evolução da educação, é redirecionado e “se volta preferencialmente para a responsabilização dos atores do processo educacional, de cima para baixo” (FREITAS, 2013b, p. 148). Temos, por essa via, a constituição da responsabilização vertical, visto que os índices obtidos a partir dos testes padronizados passam a ser atrelados, em grande parte, ao trabalho das escolas e, em especial, dos docentes. A perspectiva meritocrática, nesse sentido, compõe a responsabilização vertical, de modo a reger os rumos a serem dados segundo o que se apresenta como resultado. Como explica Freitas (2012),

Um sistema de *responsabilização* envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções (Kane &

¹⁰ O Saeb é sucessor do Sistema de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau (Saep), experiência de avaliação da década de 1980 a partir de programas realizados em conjunto com o Banco Mundial e a Organização dos Estudos Americanos (PEREIRA, 2016).

¹¹ O Saeb, hoje, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala, a saber: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc)/Prova Brasil; Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (Portal Inep, acesso em: 7 jul. 2017).

Staiger, 2002) (grifos do original). As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas. *A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização.* Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. *Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida* (FREITAS, 2012, p. 383, grifos nossos).

Sem evidenciar e trazer para a reflexão a realidade institucional, a divulgação ampla dos resultados dos testes padronizados favorece a criação de falsos consensos acerca da (má) qualidade das escolas públicas e possibilita legitimar, perante a opinião pública, o seu controle e de seus profissionais (FREITAS, 2011a). Se a escola não apresentou resultados satisfatórios, deve ser responsabilizada com a exposição de seus resultados. A situação pode, ainda, estar associada ao não recebimento de apoio financeiro para o desenvolvimento de seu PPP¹² (POLATO; BERTAGNA, 2013).

Assim, pela responsabilização vertical, edificada na meritocracia, novas formas de exclusão são configuradas. Desde a década de 1960, com o Relatório Coleman, as pesquisas anunciam o nível socioeconômico como variável de alta influência na análise dos rendimentos escolares. Pesquisadores nacionais e internacionais (FREITAS, 2013a; RAVITCH, 2013) ressaltam a importância de ir além da busca por fatores intraescolares e analisar a escola enquanto integrante de um sistema capitalista permeado por contradições e desigualdades, as quais não são deixadas do lado de fora do prédio escolar, quando os estudantes vão para suas aulas. Desse modo, o foco nos resultados e a falta de reflexões e ações articuladas, em torno das escolas, corroboram a proliferação da segregação educacional, aprofundando as injustiças sociais (SOUZA; OLIVEIRA, 2003; SUSPITSYNA, 2010; ALMEIDA; BETINI, 2016; FALABELLA; DE LA VEGA, 2016).

Isso porque os testes padronizados, por serem elaborados externamente às instituições, muitas vezes são propagados como neutros por seus formuladores (ESTEBAN, 2014). No entanto, há um “processo de transmissão da cultura hegemônica e de inculcação de conhecimentos, valores e visões do mundo” fazendo parecer ser “interesse de todos aquilo que, de facto, tende a coincidir sobretudo com interesses das classes dominantes” (AFONSO, 2001, p. 21). Como muitos estudos apontam, para atingir as metas estabelecidas, as instituições escolares enfatizam os conteúdos exigidos nos testes padronizados, bem como as

¹² Conforme Polato e Bertagna (2013), a responsabilização da escola também ocorre quando, ao não atingir as metas do Ideb, a escola deixa de receber um acréscimo de 50% no valor do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

práticas de instrução e treino para os testes (DARLING-HAMMOND; ASCHER, 2006; ARCAS, 2009; GUIBOND; NEILL; SCHAEFFER, 2012; RAVITCH, 2013; SCHNEIDER, 2013; FALABELLA; DE LA VEGA, 2016; MENEGÃO, 2016).

Como consequência, o conhecimento, em seu sentido alargado, ou seja, o que emerge da “invenção e reinvenção, através de um questionamento inquieto, impaciente, continuado e esperançoso de homens no mundo, com o mundo e entre si” (FREIRE, 2006, p. 19), é negado àqueles que estão inseridos na lógica da testagem. Assim, os filhos da classe trabalhadora, que dependem da escola pública para ter acesso ao conhecimento construído historicamente pela humanidade, têm seu processo formativo direcionado – e, portanto, limitado – aos (poucos¹³) conteúdos contidos nas matrizes das avaliações externas em larga escala.

Nesse cenário, fica evidente o controle e direcionamento do processo educativo, com o engessamento das práticas pedagógicas a partir de metas publicamente apresentadas e definidas sem serem negociadas com a comunidade escolar. As metas, portanto, são o elo entre os padrões estabelecidos e a prática pedagógica cotidiana (ESTEBAN, 2012); elo que se efetiva, também, via livros didáticos, apostilas e demais materiais, elaborados a partir das matrizes das avaliações externas em larga escala¹⁴ (MAHIRI, 2005). Por conseguinte, ao professor, cabe a execução, quando um “centro pensante¹⁵”, externo à escola, já definiu o que ensinar (os conteúdos dos componentes curriculares de testes padronizados) e como ensinar e avaliar (testes de múltipla escolha).

Desse modo, a avaliação externa em larga escala, enquanto diagnóstico para a (re)formulação de políticas públicas, é absorvida pela lógica da responsabilização vertical,

¹³ Vale lembrar, ainda, que a matriz das avaliações externas em larga escala estão centradas no cognitivo e, portanto, não contemplam todos os aspectos da formação humana. E, ainda, há um estreitamento mesmo no interior dos componentes curriculares que as constituem, já que há uma tendência a se valorizar o que é mais recorrente nos testes padronizados, configurando um estreitamento do estreitamento. Como afirma Schneider (2013, p. 27), “ainda que esteja explícito no documento do MEC que essas matrizes não expressam todo o currículo escolar, corre-se o risco de os professores, na ânsia de que seus alunos logrem resultados favoráveis dos testes, tomarem o recorte como o conhecimento do todo”. Essa discussão será retomada no próximo capítulo.

¹⁴ Conforme afirmou uma das professoras entrevistadas por Menegão (2016, p. 647): “*Exatamente, a partir do momento em que foi iniciada a avaliação do Ideb, os conteúdos já são em cima deles, inclusive livros que vêm do Inep, lá de Brasília, 99% dos livros já são adaptados para essa função. Os livros de Matemática são todos contextualizados para prova [...] (Entrevista, PU04, 2013)*”.

¹⁵ Com centro pensante, queremos dizer que as escolas ficam submetidas às políticas de avaliações externas – planejadas muitas vezes sem o diálogo com as instituições escolares – que carregam, em grande parte, concepções de mundo e educação comprometidas com a (re)produção do capital. Nesse sentido, ao professor cabe, apenas, a execução, em um movimento de aprofundamento da ruptura entre pensar e fazer, configurando um neotecnicismo (FREITAS, 2011a; FREITAS, 2012). No centro do neotecnicismo, “está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos *a priori* como ‘standards’, medidos em testes padronizados (FREITAS, 2012, p. 383).

que passa a orientar os rumos das ações que se efetivam a partir de seus resultados. Conforme destaca Dias Sobrinho (2010, p. 217-218),

Nos últimos anos, a avaliação vem tendendo a perder seu caráter educativo de diagnóstico e melhora, relacionando-se mais com as metas políticas e econômicas dos governos e adquirindo a função de controlar a eficiência e produtividade das instituições educacionais. Instalou-se como tecnologia de vigilância e controle sobre rendimentos de estudantes e professores, portanto, sobre os produtos das instituições.

Considerado o exposto, é oportuno aprofundar a análise sobre os movimentos históricos e as concepções que perpassam a implementação das avaliações externas em larga escala. Por esse caminho, podemos compreender os interesses que cercam a educação pública e os mecanismos nela inseridos, os quais estão entrelaçados, como veremos, a determinado projeto societário.

1.2 Qualidade da educação e avaliação externa em larga escala: contextos e interesses que as cercam

Qualidade é uma palavra **polissêmica**, ou seja, comporta diversos significados e por isso tem potencial para desencadear **falsos consensos**, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo **diferentes capacidades valorativas** (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 7, grifos nossos).

Qualidade e avaliação são termos que frequentemente aparecem atrelados nos discursos que acompanham as políticas públicas educacionais. No portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por exemplo, encontramos a seguinte apresentação do Saeb:

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem como principal objetivo *avaliar a educação básica brasileira* e contribuir para a *melhoria de sua qualidade* e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica (PORTAL INEP¹⁶, grifos nossos).

Na passagem acima, consta que é necessário *avaliar* a educação para contribuir com sua *qualidade*, ao possibilitar a (re)formulação e o monitoramento das políticas públicas. Apesar de concordarmos que a avaliação deve estar relacionada ao processo de (re)planejamento das políticas educacionais, é necessário contextualizar alguns termos e

¹⁶ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 1º mar. 2016.

lembrar que múltiplos sentidos podem ser atribuídos à qualidade. Como destaca Cabrito (2009, p. 181), o modo como entendemos a qualidade condiciona a forma de “‘avaliar’ a sua concretização” (aspas do original). Desse modo, para compreender a concepção de qualidade que sustenta as avaliações das políticas dirigidas às escolas públicas, é preciso contemplar a educação a partir de uma visão ampliada, abarcando fatores históricos, econômicos, políticos e sociais.

Uma das marcas dos anos de 1980 e 1990, vigentes nos dias atuais, e que auxilia na reflexão sobre qualidade e avaliação, é a doutrina neoliberal, que passa a conduzir as ações do Estado. De acordo com Gentili (1996), o neoliberalismo deve ser compreendido como um complexo processo de construção hegemônica que se instala a partir de um conjunto de estratégias. Tais estratégias conduzem à produção de novos significados sociais que, por sua vez, tendem a legitimar as ações empreendidas como as únicas possíveis e necessárias. Ainda segundo o autor,

[...] o neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70. O(s) neoliberalismo(s) expressa(m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global (GENTILI, 2000, p. 229-230, grifos do original).

A nova configuração do capitalismo, mencionada por Gentili, relaciona-se à modernização dos meios de produção e reprodução do capital. As alterações tecnológicas, principalmente nas áreas de informática e telecomunicações, exigem dos trabalhadores conhecimentos que atendam às transformações do modo produtivo. Como consequência, as qualificações requisitadas rompem com o ideário fordista de postos fixos de trabalho. O momento requer a composição do trabalhador flexível e polivalente (PEREIRA, 2016).

Para tanto, o olhar recai sobre a escola que precisa se adequar e atuar de modo a corresponder ao que o mercado dela espera. A teoria do capital humano, assim, vai se reafirmando como elemento-chave no sistema de produção (PEREIRA, 2016). Nessa esteira, a partir da década de 1990, os organismos internacionais¹⁷ propõem orientações técnicas a vários países, sobretudo da América Latina, indicando a necessidade de reforma

¹⁷ Os organismos internacionais vislumbravam a rentabilidade do sistema capitalista. Robertson (2012, p. 283, grifos do original) menciona que a função dos organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial, é “lidar com os fracassos do neoliberalismo *reinventando* [as] mais avançadas rodadas de intervenção neoliberal”. Pereira (2016), lembra, ainda, da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e da Organização Mundial do Comércio (OMC). De acordo com o autor, além do Banco Mundial, esses organismos internacionais, em seus documentos, também associam a educação às demandas do desenvolvimento econômico.

educacional¹⁸.

Dentre essas orientações, merece destaque o Plano Decenal para os países mais populosos do Terceiro Mundo – resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990 e promovida pelo Banco Mundial – o qual estabelece “*conteúdos mínimos* de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea¹⁹” (FNE, 2011, grifos nossos). Tais aprendizagens vinculam-se à leitura, escrita, ao cálculo e à resolução de problemas e são entendidas como ingredientes para o incremento da produtividade (LIBÂNEO, 2013).

Na análise de Freitas (2014, p. 1.089), nesse contexto, o capital se viu diante da seguinte questão: “qualificar um pouco mais e ao mesmo tempo manter o controle ideológico da escola [...] garantindo acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador hoje esperado na porta das empresas”. Por conseguinte, uma das ações incentivadas pelo Banco Mundial, refere-se à instituição de sistemas de avaliação, com prioridade nos resultados e ofuscamento dos processos, em um sentido de regulação, próprio do cariz neoliberal (FREITAS, 2005).

No Brasil, a criação do Ministério de Administração e Reforma do Estado atua nessa direção. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado anuncia o atendimento às orientações dos organismos internacionais e salienta que o controle dos serviços públicos será realizado pela avaliação constante de seus resultados.

A administração pública gerencial constitui um certo avanço e até um certo ponto um rompimento com a administração pública burocrática. Isto não significa, entretanto, que negue todos os seus princípios. Pelo contrário, a administração

¹⁸ Ravitch (2017), em seu *blog*, destaca que a palavra reforma, utilizada pelos setores empresariais quando se referem à educação, aparece empregada em um sentido de melhoria das escolas públicas, quando, na realidade, caminha para sua destruição. Disponível em: <https://www.huffingtonpost.com/entry/yes-it-is-true-i-dont-like-school-choice-i-admire-teachers-unions_us_59de9bc0e4b0eb18af061126?section=us_education>. Acesso em: 30 out. 2017. Para Freitas (2017a, grifos do original), “Tem razão Diane Ravitch. Os reformadores procuram passar a ideia de que quem defende a escola pública é defensor do ‘*status quo*’ e que eles é que são a ‘novidade’, o ‘*anti-status quo*’, a inovação. Ora, defender a escola pública não significa aceitar a atual escola pública tal como ela é. Significa apenas defender que o sistema de educação pública continue existindo exatamente para que possamos melhorá-lo”. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/10/23/ravitch-destruir-nao-e-reformar/>>. Acesso em: 30 out. 2017.

¹⁹ Desdobrado em objetivos específicos, a saber: “satisfazer as *necessidades básicas de aprendizagem* das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, *especialmente as necessidades do mundo do trabalho*; universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento; ampliar os meios e o alcance da educação básica; favorecer um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso; incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação; estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional” (FNE, 2011, grifos nossos).

pública gerencial está apoiada na anterior, da qual conserva, embora flexibilizando, alguns dos seus princípios fundamentais, como a admissão segundo rígidos critérios de mérito, a existência de um sistema estruturado e universal de remuneração, as carreiras, **a avaliação constante de desempenho**, o treinamento sistemático. **A diferença fundamental está na forma de controle, que deixa de basear-se nos processos para concentrar-se nos resultados** (BRASIL, 1995, p. 16, grifos nossos).

Enquanto produto da racionalidade política neoliberal, o gerencialismo emerge como saída encontrada para reformar o Estado e, portanto, a educação (SUSPITSYNA, 2010). Newman e Clark (2012) explicam que o gerencialismo relaciona-se a um conjunto de ideologias e práticas que compõem acordos políticos com abrangência global. Ainda segundo os autores, com o gerencialismo, busca-se trazer o *ethos* dos negócios do setor privado para o setor público. As ações empreendidas para o alcance da eficiência são realizadas de modo calculista, a partir de metas organizacionais e meios para alcançá-las (NEWMAN; CLARK, 2012). Entre suas características, destacam-se: ênfase nas técnicas e na capacidade dos gerentes para solucionar problemas; busca máxima dos resultados com insumos mínimos; racionalidade objetiva com foco na medida, ou seja, nos resultados/produtos, por onde se opera a padronização do trabalho desenvolvido e, portanto, se controlam os processos (RODRIGUES; FERRAROTTO, 2018).

Essa perspectiva perpassa a implementação do sistema nacional de avaliação, que se consolida com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996. A LDBEN, em seu artigo 9º, demarca o “*processo nacional de avaliação do rendimento escolar*” (grifos nossos). De acordo com Coelho (2008, p. 237), com a instituição dos sistemas de avaliação, o que se pretendia era “monitorar a *qualidade*” e “controlar o cumprimento do que foi estabelecido como metas” (grifos nossos).

Percebemos, assim, que a avaliação associa-se ao controle de qualidade, mais especificamente, das metas que foram projetadas para a educação. Metas que, considerando as características das avaliações externas em larga escala, vinculam-se aos índices quantificáveis obtidos com a aplicação periódica de testes padronizados. As políticas de avaliação, portanto, paulatinamente, vão se configurando e se restringindo à “*aferição de conteúdos em um determinado momento do desenvolvimento escolar*, tendo como único ‘objeto’ as repostas nos testes dadas por estudantes” (PEREIRA, 2016, p. 39, grifos nossos).

Importante destacar, ainda, que, em um contexto de reestruturação do capitalismo, é preciso que os resultados informem sobre a educação em cenário global e possibilite o alinhamento dos processos formativos em grande escala, permitindo aos empresários “pechinchar” na contratação do trabalhador, diante da oferta de força de trabalho constituída

de “conteúdos mínimos”. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)²⁰, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e realizado pela primeira vez em 2000, segue essa trilha. A partir de seus resultados, são produzidos *rankings* que desconsideram as condições estruturais dos países e suas instituições. Assim, as hierarquias estabelecidas aparentemente estão a serviço do diagnóstico dos problemas educacionais e na busca por soluções, mas, na realidade, agem na identificação e divulgação dos sistemas educacionais que possuem melhores condições de atender aos interesses dos detentores dos meios de produção (PEREIRA, 2016). Em seus relatórios e seminários, a OCDE declara que as nações devem se preocupar com os resultados do Pisa, já que se relacionam com o futuro e a capacidade de *competição em uma economia globalizada* (PEREIRA, 2016). Segundo Pereira (2016, p. 178),

[...] o Pisa se transformou num veículo que carrega e difunde um padrão universal de conteúdos – os resultados obtidos e aferidos ocultam as determinações político-econômicas e sociais próprias do sistema sociometabólico do capital – e, concomitantemente, institui e é instituído sob a lógica das competências e habilidades.

Com o Pisa, as competências e habilidades passam a ser a tradução, nas matrizes dos testes padronizados, das demandas oriundas do processo de reestruturação do sistema produtivo. Desse modo, em grande escala, vai se constituindo o que o capitalismo espera do trabalhador. Os resultados do Pisa são tomados como referência nas reformas educacionais empreendidas nos diversos países, independentemente das questões políticas, sociais e culturais que os diferenciam (DALE, 2004; SUSPITSYNA, 2010; AFONSO, 2013). Como explica Dale (2004, p. 441), a agenda educacional é elaborada a partir da “economia política global e não como problemas localmente percebidos”.

Assim, participar dos testes internacionais traz o alinhamento a determinada concepção de educação e ao que nela deve ser privilegiado. É por esse paradigma que os resultados são colocados em evidência, por significarem certo “ajuste” ao que foi estabelecido em âmbito internacional. Os resultados obtidos nesses testes, ao sinalizarem uma “obediência a tais acordos”, podem, inclusive, impactar na confiabilidade econômica do País e nos

²⁰ Participam do Pisa os 34 países membros da OCDE, mais o Brasil (não membro, mas considerado país associado). O Brasil ocupa uma das três vice-presidências do Conselho do Pisa e teve o maior número de estudantes participantes na aplicação de 2012 (PEREIRA, 2016).

investimentos recebidos. Nesse sentido, os “reformadores empresariais”²¹ (FREITAS, 2012, p. 380), cada vez mais, querem se apropriar da educação pública, colocando-a a serviço de seus interesses. Para tanto, agem de modo a disputar a composição da agenda política educacional. Conforme esclarecem Shiroma, Garcia e Campos (2011), os empresários articulam eventos e discussões para difundir suas ideias e criar consensos acerca de qualidade da educação e das ações que precisam ser empreendidas.

No Brasil, a constituição do programa Todos pela Educação (TPE) exemplifica a atuação empresarial na educação. Criado em 2005 por um grupo de empresários²², o TPE lançou, no ano seguinte, o Compromisso Todos pela Educação com o objetivo de “ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos” (TPE, 2017, *site*). A partir dessa proposta, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado em conjunto com o Plano de Metas Compromisso pela Educação²³, instituído pelo Decreto 6.094/2007. O TPE incentiva as avaliações externas realizadas em larga escala e ressalta a necessidade de *eleva os índices*, referindo-se ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)²⁴, também tomado como referência de qualidade no PDE.

Vale lembrar que o Ideb²⁵ foi implementado em 2007, após a ampliação do Saeb, por meio da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. O produto entre o resultado da Prova Brasil e o fluxo escolar gera o Ideb, discriminado por município e escola. Como apontado na seção anterior, com as avaliações censitárias, como a Prova Brasil, inicia-se um movimento de ampla divulgação de resultados que conduzem à responsabilização da instituição e de seus atores. A responsabilização, por sua

²¹ Reformadores empresariais (*corporate reformes*), de acordo com Freitas (2012, p. 380), foi um termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch para fazer referência à união entre “políticos, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores” que defendem o envolvimento da iniciativa privada como forma de resolver os problemas educacionais.

²² Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos (SAVIANI, 2007).

²³ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é “composto por 28 diretrizes para melhoria do ensino nacional, estabelecidas com base em estudos preliminares realizados em parceria com organismos internacionais” (Portal Todos Pela Educação, acesso em: 26 dez. 2017).

²⁴ Ainda em atendimento à proposta do Compromisso Todos pela Educação, quanto à alfabetização das crianças até os 8 anos de idade (segunda meta do TPE), em 2008, ocorre a instituição da Provinha Brasil, cujo objetivo é verificar se as crianças matriculadas na rede pública chegam alfabetizadas aos 8 anos de idade. Para Esteban (2012, p. 590), os resultados da Provinha Brasil atuam “para conformar os sujeitos a procedimentos pedagógicos ajustados à concepção de qualidade hegemônica, mais vinculada às demandas do mercado do que às exigências socioculturais da maioria da população”.

²⁵ Por esse índice, o PDE realiza a distribuição de recursos, colocando em cena, como anunciado por Mozart Ramos Neves, do Todos pela Educação, a prestação de contas (AVANCINI, 2011).

vez, compõe o pacote gerencial (MATHISON; ROSS, 2004) e, nesse sentido, as escolas passam a ter que prestar contas de seus resultados, de modo a demonstrar se o “nível de sucesso alcançado nos resultados foram desejados por aqueles que estão no poder” (MATHISON; ROSS, 2004, p. 92, tradução nossa).

Há, portanto, um aprofundamento na lógica iniciada na década de 1990. Para Pereira (2016, p. 17), o Ideb é consoante ao projeto hegemônico de educação, centrado na mensuração, o qual impulsiona “uma gestão gerencial-meritocrática subsumida ao *ethos* mercadológico”. É nessa esteira que surge uma relação entre as metas projetadas para a educação nacional, a partir do Ideb, e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Relação expressa, inclusive, no Plano Nacional de Educação (2014-2024) em sua sétima meta²⁶. O 6,0 no Ideb, como referência para 2021, significa que, considerando proficiência e fluxo, o Brasil estará na média dos países desenvolvidos, membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), observada, atualmente, via Pisa.

Assim, a qualidade da educação define-se, na perspectiva acima apresentada, como o alcance de metas definidas, a partir de competências e habilidades, projetadas e promovidas no interesse das relações de mercado (SUSPIYSYNA, 2010; PEREIRA, 2016). Como explica Gentili (1996, p. 15), nesse sentido atribuído à qualidade,

As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, consequentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível. Se os sistemas de Total Quality Control (TQC) têm demonstrado um êxito comprovado no mundo dos negócios, deverão produzir os mesmos efeitos produtivos no campo educacional.

As propostas do TPE estão nessa direção, já que, como apontado, defendem o Ideb como expressão da qualidade da educação. Saviani (2007, p. 1.253) afirma que, a partir dessa concepção gerencialista de qualidade, se estimula a “pedagogia de resultados”, cuja função do governo é avaliar os produtos, forçando que o processo se ajuste às demandas empresariais. De acordo com o autor, essa perspectiva

[...] visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles

²⁶ Como ressalta Pereira (2016, p. 237) “a distância entre o desempenho brasileiro e a média dos países da OCDE foi o que justificou a implementação do Ideb, por isso as metas buscam alcançar tais resultados até 2021, materializando o processo de copiar para progredir”.

que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes (SAVIANI, 2007, p. 1.253).

Para que o produto (aluno) satisfaça o cliente (empresa), os mecanismos de avaliação com foco nos resultados atuam a distância e configuram as ações dos prestadores de serviço (escola). A pedagogia dos resultados, nesse sentido, “facilita o papel de monitoramento do Estado” que, em “um governo sem governo” age “nas culturas, práticas e subjetividades”, garantindo alinhamento do processo formativo (BALL, 2004, p. 1.116). Periodicamente, a cada divulgação de resultado, essa lógica se retroalimenta, “como no modelo administrativo e econômico do *just in time*, em que a prateleira do supermercado, último elo da cadeia produtiva, dá ordem e ritmo para a produção” (MENDES et al. 2015, p. 1.286, grifos do original).

Ao serem adotados os índices obtidos nos testes padronizados como indicadores privilegiados de qualidade, ocorre a proliferação de sistemas e programas de avaliação em estados e municípios, com características similares ao sistema de avaliação adotado pelo governo federal²⁷. A avaliação externa em larga escala vai, assim, se constituindo em eixo condutor das políticas educacionais e, progressivamente, é assumida, independentemente do contexto, como fórmula e solução válida para os problemas educacionais, o que expressa um projeto de reforma ideológica na difusão de um senso comum quanto à qualidade da educação (GENTILI, 1996; PEREIRA, 2016).

Olhar para a avaliação com foco em seus instrumentos, bem como nos aspectos técnicos e nos resultados, acaba por mascarar as questões políticas e os interesses econômicos, anteriormente apresentados. Acreditamos que os indicadores de qualidade que constituem os sistemas de avaliação não podem ser determinados de cima para baixo, sem a necessária escuta e negociação com a comunidade escolar. Assim, para superar a visão unidimensional de qualidade da educação – entrelaçada à “urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos” (GENTILI, 1996, p. 15) e, portanto, direcionada aos resultados das avaliações externas em larga escala –, defendemos a qualidade social²⁸ da escola pública, cujo objetivo principal é a formação humana²⁹ dos estudantes.

²⁷ Em 2012, 19 estados possuíam seus próprios sistemas/programas de avaliação (SOUSA, 2013).

²⁸ A discussão sobre qualidade social consta do próximo capítulo.

²⁹ No próximo capítulo, abordaremos o que entendemos por formação humana.

Com tal concepção de qualidade, a avaliação precisa ser ampliada, e ir além da verificação de índices obtidos a partir de testes padronizados. Para a construção da qualidade social, é necessário contemplar processos de autoavaliação e compartilhamento de responsabilidades entre os segmentos de sua comunidade e o poder público, de modo que a negociação entre esses polos possibilite a construção coletiva das metas a serem perseguidas, a partir das potencialidades e necessidades localmente percebidas.

1.3 A avaliação e a possibilidade de contrarregulação

Conhecer os interesses que historicamente incidem sobre a educação possibilita visualizar e compreender que estamos em um “campo de disputa hegemônica”, tanto na “organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola” como “nas diferentes esferas da vida social” (FRIGOTTO, 2003, p. 25).

Como mencionado, as reformas dirigidas à educação nos últimos 30 anos foram impulsionadas pela “recomposição do sistema capitalista mundial [...] com mudanças no processo de produção associadas a avanços científicos e tecnológicos” (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 34). A educação, nesse contexto e segundo a perspectiva neoliberal, precisa ser reformada, uma vez que o trabalhador deve ser flexível, saber lidar com as novas tecnologias e, por conseguinte, proporcionar mais produtividade e lucro.

Diante do impasse entre “liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola” (FREITAS, 2014, p. 1.089), os “reformadores empresariais” (FREITAS, 2012, p. 380) passam a disputar a composição da agenda educacional e incorporam, na educação pública, princípios gerenciais, sobretudo a partir da responsabilização das escolas e dos professores. Em suas propostas para a educação, defendem:

i) uma educação interessada, que instrua e treine os estudantes de acordo com as competências e habilidades que o mercado demanda; ii) estudantes que consentem, ou seja, que concordem com os auspícios do capital e aceitem as condições de super exploração do seu conhecimento e trabalho; iii) professores competentes, que executem o receituário global e abram mão de sua autonomia pedagógica; iv) escolas eficazes, administradas sob padrões privados, sem democracia e participação real. Enfim, essas são a essência das “boas práticas” (PEREIRA, 2016, p. 252).

Para que tais objetivos sejam alcançados, há intenso investimento na aplicação periódica de testes padronizados. Assim, presenciamos a implementação e proliferação de sistemas de avaliação em larga escala. Por meio deles, tem-se o que Ball (2011, p. 24) chama

de “controle a distância”, uma vez que, como forma de atingir as metas estabelecidas externamente às escolas, o currículo e as práticas são determinados a partir de uma intervenção quase que velada. Há uma aparente autonomia dada à escola para formar seus estudantes, quando, de fato, impera a “mão invisível” dos testes padronizados.

Isso porque, como já destacamos, sob os efeitos da responsabilização vertical, a organização do trabalho pedagógico fica subordinada aos interesses empresariais. Para Afonso (2000, p. 24), mesmo quando a escola busca promover atividades alternativas aos estudantes, o que conta são as avaliações, as quais se encarregam de incutir determinadas normas, “tão necessárias, no futuro, para que, em contexto de trabalho, cada um saiba assumir as suas próprias responsabilidades e prestar contas, individualmente, pelo desempenho de suas tarefas (cf. Dreeben, 1990)”. Nessa direção, Freitas (2014, p. 1.102) afirma que

As visões alternativas de organização do trabalho pedagógico no interior da escola vão ficando cada vez mais sem espaço para se manifestar ante o peso avassalador das avaliações externas, consultorias e materiais pré-fabricados que engessam a atividade da escola e se associam a processos de mediação internos, ancorados em uma gestão verticalizada e que funcionam como transmissores daquelas funções sociais de exclusão e subordinação, através de microações que redefinem as relações entre os atores escolares, controlando os objetivos, os conteúdos e os métodos de ensino. Qualquer ação fora do esperado pode comprometer a nota da escola e/ou o bônus de final de ano.

Para Ball (2011), essa lógica apresenta um modelo organizacional centralizado nas pessoas. Na educação, os professores são considerados os responsáveis pelo processo de formação do estudante, futuro trabalhador. Por isso, a sala de aula torna-se alvo de constante monitoramento, via avaliação externa. Novos valores e modos de se relacionar passam a caracterizar o espaço escolar. As “autênticas relações sociais” são substituídas por “‘relações de julgamento’, nas quais as pessoas são valorizadas apenas pela sua produtividade” (BALL, 2002, p. 11). Ao refletir sobre a pesquisa de Jeffrey e Woods (1998), Ball (2002, p. 13-14) destaca os sentimentos de uma das professoras entrevistadas. A análise feita pelo autor, a seguir transcrita, revela como a busca pelo aumento dos índices afeta a forma como a professora se vê e como estabelece relação com seus alunos.

Cloe está a enfrentar verdadeiros problemas ao pensar nela própria como uma professora que simplesmente produz desempenhos — dela e das crianças. Isso não é “quem ela é” e no calor e confusão da reforma não consegue “encontrar-se a si própria” O seu total empenhamento e os seus objectivos não têm lugar. As suas relações com as crianças foram alteradas pela reforma, são agora mais “para” do que “com”. Não têm autenticidade. Os recursos discursivos que faziam dela uma professora eficiente aos seus próprios olhos, foram dispensados, desapareceram. “Desempenho” substitui “empenhamento” tal como Robertson (1996, p. 33) refere. [...] o “professor reformado” é concebido simplesmente como alguém capaz de

responder a exigências externas e objectivos especificados (grifos do original).

A escola e o professor eficientes são aqueles que obtêm os maiores índices e na busca frenética pelo aumento dos resultados, “sentimento de orgulho, culpa, vergonha e inveja” (BALL, 2005, p. 550), estão acima da confiança e de ações colaborativas voltadas à formação humana. Autores como Shiroma e Evangelista (2011), Ravitch (2011) e Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), ressaltam que, ao se sentirem pressionados pela situação de avaliação, os professores vivenciam momentos de estresse que podem causar, inclusive, problemas de saúde.

Apple (2005), ao analisar a legislação Nenhuma Criança Deixada para Trás³⁰, também destaca os efeitos da responsabilização vertical. Segundo o autor, a partir dos resultados obtidos com os testes padronizados, as escolas ficam sujeitas a rotulações e intervenções. Tal processo de controle desencadeia a perda da democracia local pois, ao serem adotados mecanismos gerenciais na educação pública, as “mobilizações coletivas tendem a enfraquecer, ou mesmo a desaparecer” (APPLE, 2005, p. 73).

As implicações da responsabilização vertical podem ser observadas, também, quando, para “sobreviver”, o coletivo emprega ações para elevar os resultados obtidos nos testes padronizados. Desse modo, escolas e seus professores chegam a orientar os estudantes com baixo rendimento a faltarem no dia dos testes (CASASSUS, 2007). Além do treino para as provas, práticas podem ser empreendidas em direção à melhoria do rendimento daqueles que estão mais próximos da “média” projetada pela meta quantitativa estabelecida externamente à escola. Consequentemente, os estudante com dificuldades, que mais precisam do olhar da escola, acabam recebendo menos atenção, já que são vistos como incapazes de contribuir com o aumento desses índices (FREITAS, 2012; GUIBOND; NEILL; SCHAEFFER, 2012; FALABELLA; DE LA VEGA, 2016).

Ainda quanto aos efeitos da lógica gerencial na educação, temos a ênfase no esforço individual e no mérito, encobertando aspectos econômicos e sociais. Para Cabrito (2009, p. 197), comparar a qualidade das escolas sem considerar fatores contextuais “revela

³⁰ Nos anos 2000, nos EUA, berço das ações voltadas à responsabilização vertical enquanto mote para a eficiência e produtividade, ocorre a instituição da política Nenhuma Criança Deixada para Trás (NCLB), cuja característica principal é a adoção de testes padronizados e iniciativas de mercantilização da educação pública. Dentre os ingredientes que compõem essa política, estão: análise dos resultados obtidos nos testes padronizados com o estabelecimento de padrões de qualidade; divulgação das diferenças de desempenho entre as escolas; premiações ou sanções conforme os resultados encontrados (BROOKE, 2006). Após mais de uma década, fica evidente que o NCLB não obteve êxito. “Não houve aumento significativo das *performances* acadêmicas ou redução expressiva das diferenças de desempenho, nem mesmo segundo os resultados de provas padronizadas” (GUIBOND; NEILL; SCHAEFFER, 2012, p. 406).

má-fé do avaliador e serve para, no mínimo, reproduzir as diferenças e as assimetrias entre governantes e governados, entre ricos e pobres, entre burgueses e operários, de forma intencional”. Shiroma e Evangelista (2011) enfatizam que, ao serem tomados isoladamente, os resultados são apresentados como fetiche. A falta de discussão sobre as condições objetivas das escolas é a essência estratégica da ação dos “reformadores empresariais” (FREITAS, 2012, p. 380), uma vez que encobre a materialidade “produzindo sobre ela informações científicas”, por métodos ‘científicos’ que, envoltos em números, parecem corresponder à objetividade e explicá-la” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 144, grifos dos autores).

Nessa direção, Ravitch (2011, 2013) afirma que as escolas com menores rendimentos são aquelas localizadas em regiões de pobreza e segregação social. No entanto, tais fatores muitas vezes não são analisados com o cuidado necessário, mas vistos como desculpa dada pelos professores que não se empenham para ensinar seus alunos. Para a autora, as ações para a melhoria da qualidade educacional precisam voltar-se para as escolas – com currículo completo, programa de artes, turmas pequenas, formação de professores – mas também para além delas – programas de saúde e nutrição, moradia, cultura – que permitam às crianças chegarem às escolas com saúde e em condições para aprender.

Aos fatores destacados pela autora, acrescentamos que tais ações não devem ser realizadas sob a perspectiva compensatória, de suprir carências. Elas precisam ser direcionadas à superação das situações de desigualdade e, portanto, no sentido de construção de uma sociedade igualitária e justa. Assim como Mészáros (2007, p. 128), acreditamos que não podemos conceber a educação como algo “suspense no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições em mudança e as necessidades da transformação social emancipadora”.

Diante dos efeitos dos atuais usos das avaliações externas em larga escala, decorrentes de um olhar gerencialista para a educação, vale refletir: As avaliações externas em larga escala devem ser ignoradas? Há uma saída alternativa para a utilização dos seus resultados, de modo a potencializar os trabalhos escolares, valorizar seus atores e promover a formação ampliada dos estudantes?

Considerando que “sem compreender a realidade não é possível transformá-la” (CALDART, 2000, p. 139), entendemos que, a partir da lógica até o momento apresentada, é possível construir outro uso para as avaliações externas em larga escala, posicionando-as a serviço da construção da qualidade social da escola pública. Assim, concordamos com Sordi e Ludke (2009, p. 326) quando afirmam que

Reagir aos dados dos processos de avaliação externa não pode ser entendido como negação apenas daquilo que estes informam. A reação que advogamos, necessária e politicamente consequente, implica saber buscar as evidências que sustentam as informações do relatório e assumir a titularidade de discuti-las à luz da realidade local, de forma contextual e histórica.

Os dados sobre a realidade de uma instituição pertencem a seus atores e, portanto, não devem ser utilizados para ranquear, punir ou premiar. Ravitch (2013) enfatiza que os resultados das avaliações externas em larga escala devem ser um material privado e de consulta dos segmentos que compõem a comunidade escolar, com possibilidade de análise compartilhada com o poder público sem, contudo, conduzir a iniciativas de julgamento de instituições e seus professores.

Com a titularidade na discussão dos resultados, a avaliação ganha outra posição diante da comunidade escolar e transforma-se em ferramenta reflexiva e formativa no estudo, feito sob os múltiplos olhares, das condições da instituição. Um estudo sem o apontamento de culpados, mas a serviço do diagnóstico de falhas e da realização de pactos que busquem melhorias. Uma avaliação que atribua, aos resultados obtidas nos testes padronizados, a condição de *um* indicador, *mas não o único nem o mais importante* a ser considerado pelos educadores profissionais quando analisam a realidade por eles vivenciada.

Cabrito (2009, p. 197) defende que, ao olhar para a qualidade da escola, diversos indicadores devem ser considerados, pois “quanto maior for o número daqueles indicadores de contexto, mais bem espelhada será a realidade que se pretende avaliar”. Nessa direção, acreditamos que a escola, em uma perspectiva emancipadora, contempla o olhar de sua comunidade e os indicadores que elege na análise e reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Além dos indicadores quantitativos, fazem parte desse processo de avaliação os indicadores qualitativos, importantes quando são reconhecidos e apresentam “significação compartilhada” entre os atores escolares, conferindo-lhes legitimidade (FREITAS, 2005, p. 922).

Ao olhar para si – em um movimento de escuta e diálogo entre famílias, estudantes, funcionários, professores e gestores –, potencialidades e fragilidades precisam ser identificadas para embasar os pactos com vistas à qualidade social e formação humana dos estudantes. Portanto, nesse modo de conceber a avaliação da e na escola pública, diagnosticar problemas e apontar soluções não é da competência exclusiva de instâncias externas à instituição (poder público, por exemplo), mas envolve e atribui protagonismo àqueles que nela estão cotidianamente.

Esta crítica se assenta no fato de que um problema, do ponto de vista dialético, não pode ser resolvido de fora dele, mas sim desde dentro dele, levando em conta as contradições reais da sua existência. Portanto, *são os atores sociais envolvidos com os problemas os que detêm conhecimentos importantes sobre a natureza desses problemas, seus limites e possibilidades* (FREITAS, 2005, p. 923, grifos nossos).

Nesse sentido, trata-se de uma avaliação que carrega o desejo da transformação crítica e atuante do meio da qual faz parte. Em vez de um olhar técnico e externo, advogamos um olhar amplo para a escola, que contemple sua complexidade e os fatores internos e externos que nela incidem, anunciados pela voz dos que nela vivem em um processo de avaliação realizada *com* seus atores e não *para* os professores.

Dessa forma, as avaliações externas em larga escala não são abandonadas, mas utilizadas em outra lógica, que responde às iniciativas de regulação oriundas do neoliberalismo, a favor da qualidade construída a partir da negociação e participação da comunidade escolar, em um sentido de contrarregulação. A contrarregulação, de acordo com Freitas (2005, p. 912), significa uma

[...] resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contrarregulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social.

No caminho para a construção da transformação social, no qual a avaliação da escola corresponde ao olhar plural de sua comunidade para múltiplos indicadores, o que se pretende é o compartilhamento de responsabilidades entre escola e poder público, na contramão de iniciativas de responsabilização vertical e, portanto, em direção à responsabilização participativa.

1.4 Processos avaliativos ancorados na responsabilização participativa.

A questão não é se precisamos ou não de **responsabilidade**, mas os tipos de **lógicas de responsabilidade** e para quem ela está orientada, que tende agora a guiar o processo de escolas públicas e instituições de ensino superior. Uma **alternativa** à imposição externa de objetivos, critérios de desempenho e resultados quantificáveis – mas que não desconsidera a questão da **responsabilidade pública** – precisa ser construída (APPLE, 2005, p. 81-82, grifos nossos).

Como salientado, responsabilizar os atores escolares pelos resultados obtidos nos testes padronizados está entre as estratégias adotadas pela reforma de cunho gerencialista, produto da racionalidade política neoliberal. Nesse modo de olhar para a educação, não há o

compartilhamento de responsabilidades entre escola e poder público e, como consequência, surge a culpabilização das instituições escolares. Diversos autores (CASASSUS, 2007; FREITAS, 2012; RAVITCH, 2013; FALABELLA; DE LA VEGA, 2016) têm ressaltado que esse uso dos resultados das avaliações externas em larga escala não melhora a qualidade das escolas – mesmo quando a qualidade relaciona-se, apenas, ao aumento de índices. Casassus (2007, p. 74) explica que

Apesar de todos los esfuerzos desplegados mundialmente desde hace 20 años, los puntajes no suben en ningún país donde se mida el rendimiento académico. Las pruebas de los estudios comparativos internacionales (TIMSS, LLECE, PISA) así como las mediciones nacionales, que se basan en evaluaciones puntuales entregan resultados decepcionantes. De acuerdo a estos criterios, la educación parece estar estancada. Si aceptamos este principio, la evidencia empírica indica que los esfuerzos desplegados no han rendido los frutos esperados: en algunos países, como es el caso de Brasil, Chile, España, Francia o EEUU *los puntajes han bajado y la desigualdad persiste*. La respuesta que han dado las autoridades ante esta falencia no ha sido que es necesarios cambiar de política, sino mas bien, su postura ha sido la de profundizar en la política actual, situando en el centro de las políticas de estándares y mas evaluación cuantitativa (grifos nossos).

Nessa direção, para Afonso (2009; 2013), Arroyo (2010), e Mendes et al. (2015), a responsabilização vertical, via testes padronizados, caminha em sentido inverso do combate às desigualdades, já que silencia a diversidade ao imprimir um determinado padrão e fazer com que as práticas escolares sejam moldadas, independentemente da realidade e das necessidades locais³¹. Para Gentili (1996, p. 23), atingidas por essa lógica, as escolas acabam degradando o trabalho que desenvolvem. De acordo com o autor, as escolas “serão piores porque serão mais excludentes”.

No Brasil, mesmo sem um aumento considerável nos resultados, presenciamos a continuidade e proliferação de iniciativas de responsabilização vertical nas políticas públicas educacionais, sobretudo com as ações do MEC direcionadas à instituição de um currículo comum em consonância com o sistema censitário de avaliação, assim como ocorreu nos Estado Unidos da América (BROOKE, 2006; RAVITCH, 2013). Percebemos, dessa forma, iniciativas de padronização, por meio de metas, definição curricular e testes que, além de movimentarem uma indústria de assessorias e editoras³², intensificam a transferência de responsabilidade pela educação pública do Estado para as escolas (APPLE, 1993).

³¹ Guisbond, Neill e Schaeffer (2012) trazem dados que comprovam que o estreitamento curricular é maior nas escolas com alunos de baixa renda ou oriundos de minorias.

³² De acordo com Freitas (2013a), nos Estados Unidos da América, a proliferação da indústria dos testes padronizados, com assessorias, apostilas e editoras, já ultrapassou a casa do 1,4 trilhão de dólares e, no Brasil, superou a casa do bilhão. Importante destacar, ainda, que de “1994 a 2006, dos 645 municípios [paulistas], 161 informaram adotar ou já ter adquirido, neste período, ‘sistema apostilado’ para a educação infantil e ensino fundamental” (ADRIÃO et al., 2009, p. 804, grifos do original).

Para que as melhorias educacionais ocorram de fato, entendemos que a partilha das responsabilidades é imprescindível. Afonso (2012, p. 481), baseado em Young (2011), ressalta que a responsabilidade é essencialmente coletiva e, nesse sentido, deve ser compartilhada. Assim, sem negar as dimensões individuais, há que se considerar que “as pessoas estão inseridas num contexto de múltiplas interações, e não se podem abstrair os fatores relacionais e contextuais quando se consideram essas ações”. Ainda de acordo com o autor, a responsabilidade pode e deve ser pensada “como lugar em que se *medem as consequências* decorrentes de uma determinada ação política, educacional ou social” (AFONSO, 2014, p. 502, grifos do autor).

Nessa direção, Darling-Hammond e Ascher (2006) defendem que o Estado deve ser responsável pelas políticas que adota, avaliando seus efeitos e fornecendo os recursos necessários para atender aos interesses dos estudantes e da comunidade escolar. Dessa forma, a escola não deve ser o único alvo das avaliações. Os processos avaliativos, ancorados no compartilhamento de responsabilidades, contemplam as demais instâncias do serviço público. No interior da escola, seus atores, de diversos segmentos, coletivamente analisam seus indicadores de qualidade, internos e externos; identificam fragilidades e potencialidade no desenvolvimento de seu PPP; e negociam novas práticas com vistas a obter melhorias. Para além da escola, o poder público também é chamado a refletir sobre as ações efetuadas, de modo a cumprir seus compromissos e pactuar com a comunidade escolar meios que favoreçam a qualidade social da instituição.

A esse movimento de partilha de responsabilidades, com processos avaliativos que não se restringem à escola e que contempla múltiplas vozes e olhares, chamamos de responsabilização participativa (SORDI; FREITAS, 2013). Segundo Sordi e Freitas (2013, p. 91),

Assentados nas categorias da participação e da negociação com os atores sociais implicados, esses processos [avaliativos], mais do que incluir atores, buscam com eles deliberar sobre os objetivos e compromissos inerentes às concepções mais amplas de qualidade educacional capazes de servir a interesses emancipatórios. A *responsabilização participativa inscreve-se como forma de contrarregulação* (FREITAS et al., 2012) e envolve *esforços coordenados dos múltiplos atores interessados* na defesa de uma qualidade educacional que se confronte com a lógica das políticas imediatistas e restritas a interesses específicos de setores econômicos. Implica exercitar o coletivo da escola em processos de apropriação dos problemas do cotidiano e refletir sobre o futuro, principal função dos processos avaliativos (grifos nossos).

Ainda sobre a responsabilização participativa, Sordi (2017, p. 94) destaca alguns de seus princípios, os quais permeiam os processos avaliativos em que se faz presente, são eles:

1. Relocalização da avaliação na escola com forte apelo à centralidade da *AIP como instância articuladora dos atores da comunidade escolar* cabendo-lhes titularidade na definição dos caminhos.
2. Adoção dos princípios da avaliação formativa com *respeito à historicidade dos processos e aos princípios do não ranqueamento*.
3. Explicitação dos significados da *qualidade social sob a perspectiva crítica* (engravidamento das palavras) para *referencialização do processo avaliatório*.
4. Defesa de *pluralidades de excelências como expressão de qualidade* para todos os estudantes da escola pública tomado como norte para o trabalho docente (AFONSO, 2009; 2012; 2014).
5. *Contestação da crença na unidimensionalidade do fenômeno educacional tomada como verdade nos modelos atuais de avaliação de larga escala* que pautam a agenda das redes de ensino/escolas e padronizam o teor das aprendizagens que devem ser tomadas como meta.
6. *Implicação de todos os atores, inclusive dos governantes*, com aquilo que lhes compete assegurar para que a qualidade educacional ultrapasse a dimensão discursiva e se construa levando em conta as condições objetivas intra e extraescolar (grifos nossos).

Não se trata, então, de excluir o fator responsabilidade, mas ampliá-lo, de modo a abarcar outros atores e aspectos relacionados à educação, para além de índices quantitativos provenientes dos testes padronizados. Isso não significa a inexistência de metas, mas a sua construção coletiva, a partir do olhar da comunidade escolar para si. Por serem construídas pelo coletivo, considerando sua realidade, o controle social das práticas é aceito e a prestação de contas à comunidade constitui-se em ação elementar ao movimento de partilha de responsabilidades (SORDI; FREITAS, 2013). Controle social e prestação de contas, por sua vez, passam a ser alimentados por valores como justiça e participação, com vistas à pluralidade e em direção oposta à homogeneização de práticas e ao silenciamento da diversidade (AFONSO, 2009). Nesse novo horizonte, o sentimento de responsabilidade não é

penoso e exclusivo a uma categoria, já que o “Estado entra como um dos polos de negociação, sendo o outro formado pela própria escola e seus atores” (SORDI; FREITAS, 2013, p. 88).

Desse modo, participação e negociação são pilares dos processos avaliativos ancorados na responsabilização participativa, direcionados à construção da qualidade social da escola pública.

Participar e negociar a qualidade são faces de uma mesma moeda. A qualidade deve ser negociada no sentido de que as diversas perspectivas e pontos de vista em jogo devem emergir, postos em confronto e levados a interagir para chegar a um quadro de conjunto o máximo possível compartilhado; a qualidade é um processo participativo, no sentido de que a sua realização comporta uma ação sinérgica dos vários protagonistas da cena educativa. Efetivamente, a qualidade não é algo que se confere, que se verifica o nível ou a adequação a padrões prefixados, é também algo que se “faz”, se elabora, através do concurso de todos aqueles que operam em uma certa realidade educativa. A qualidade é inscrita e incorporada na vida de uma instituição – escola, creche, etc. –, nas relações entre as pessoas, na organização dos tempos e dos espaços, nas atividades, nas modalidades de participação. “Fazer a qualidade” é pelo menos tão importante quanto defini-la e avaliá-la (BONDIOLI, 2013, p. 34, grifos do original).

Relações horizontais, ações colaborativas e confiança sustentam a lógica da partilha das responsabilidades e emergem em contextos de participação e negociação. Vivenciar a participação e a existência real de canais de negociação são a fonte para o empoderamento dos atores escolares. Como afirma Batliwala (1997), o empoderamento possibilita a edificação de uma nova relação, sustentada pela democracia e pelo poder compartilhado com responsabilidades coletivas assumidas nos processos decisórios³³. Desse modo, a comunidade escolar se fortalece diante da necessidade de demandar, ao poder público, condições dignas de trabalho para caminhar em direção a uma escola que realmente possibilite a inclusão e não apenas a inserção dos estudantes, sobretudo das classes menos favorecidas.

Uma vez assumido o diálogo, a negociação e o compartilhamento de responsabilidades, admite-se a posição do Estado de demandar dos atores escolares que também cumpram seus compromissos. Entendemos que o principal compromisso da escola deve ser a formação humana dos seus estudantes. Como bem lembra Gentili (2009, p. 1062),

³³ Ainda segundo Batliwala (1997, p. 201), o *empoderamento* demanda a transformação das estruturas de dominação. Manifesta-se como uma redistribuição do poder entre nações, classes, gêneros ou indivíduos. Em suas palavras: “El proceso de empoderamiento es, entonces, una espiral que altera la conciencia, identifica áreas de cambio, permite crear estrategias, promueve el cambio, canaliza las acciones y los resultados, que a la vez permiten alcanzar niveles mas altos de conciencia y estrategias mas acordes con las necesidades y mejor ejecutadas. Visto así, el empoderamiento en espiral afecta a todos los involucrados: el individuo, el agente activista, la colectividad y la comunidad”.

temos uma dívida histórica com a educação dos mais pobres. A eles, foi negado o acesso à escola e hoje,

[...] esse direito é negado quando não lhes é oferecida outra alternativa a não ser a de permanecer em um sistema educacional que não garante nem cria condições para o acesso efetivo a uma educação de qualidade, quando se limitam as condições efetivas de exercício desse direito pela manutenção das condições de exclusão e desigualdade que se transferiram para o interior do próprio sistema escolar.

Vemos, nos processos de responsabilização participativa, a resposta propositiva à exclusão, que ocorre no interior das escolas, quando, a essas crianças, são ofertadas ações apenas instrucionais, com um currículo estreito, decorrentes de um direcionamento e do controle advindo dos testes padronizados. Assim, defendemos a educação ampla, de formação humana, porque a concebemos como “base, o início e, ao mesmo tempo, a aspiração e o ponto de chegada de toda luta pela justiça social e pela igualdade, de toda luta contra a humilhação e o desprezo aos quais são submetidos milhões de seres humanos por terem nascido pobres” (GENTILI, 2009, p. 1.072).

Se a forma escola que temos cumpre funções sociais que “adquire do contorno da sociedade na qual está inserida” (FREITAS, 1995, p. 95), é urgente a proposição de alternativas que almejem a formação humana dos estudantes em sentido de confronto diante da lógica que acompanha a utilização das avaliações externas, a partir da ótica gerencial, a qual sofisticada as formas pelas quais a educação pública continua a produzir e reproduzir exclusão e subordinação (FREITAS, 2010). Entendemos que não podemos ficar à espera de um “‘período favorável’, no futuro indefinido. É preciso começar ‘aqui e agora’[...] se quisermos alcançar as mudanças necessárias no momento oportuno” (MÉSZÁROS, 2007, p. 125, grifos do original).

Quanto à utilização das avaliações externas em larga escala, começar aqui e agora significa que a comunidade escolar deve se apropriar dos seus resultados, refletir sobre eles a partir de seu contexto e, em um movimento contrarregulatório, realizar demandas ascendentes, em direção ao poder público, de modo a denunciar as reais intenções do discurso de “mais educação” para a classe trabalhadora. Assim, a superação da responsabilização vertical não se constrói pelo fim da avaliação externa em larga escala, mas por sua incorporação em outra lógica, na qual as críticas construídas conduzem a uma proposta radicalmente nova (SAVIANI, 1999), em que seus resultados passam a ser instrumento de reflexão coletiva e compartilhamento de responsabilidades, em um caminho que possibilite a

qualidade social da instituição e, portanto, da formação humana dos estudantes.

CAPÍTULO 2 – EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE SOCIAL PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Discutiremos, aqui, o que entendemos por qualidade social da escola pública. Em oposição a uma concepção de qualidade reduzida aos resultados dos testes padronizados, em que há a responsabilização vertical dos atores escolares pelos índices obtidos, a perspectiva da qualidade social amplia o olhar e faz contemplar aspectos internos e externos, no movimento coletivo de avaliar a instituição e compartilhar responsabilidade.

A qualidade social tem por principal objetivo a busca da formação humana de seus estudantes, em sentido omnilateral (MANACORDA, 2007), de modo a proporcionar uma inserção crítica na realidade. Para tanto, a problematização das situações de vida ganha espaço, visto que a escola não está apartada de seu contexto; ao contrário, a partir do que nele ocorre, com as contradições e lutas que nele estão, constroem-se os instrumentos de inserção e inclusão (FREITAS, 2010). A escola de qualidade social, nesse sentido, tem compromisso com a emancipação, sobretudo daqueles que historicamente foram/são marginalizados do processo educacional como consequência da opressão mercadológica.

2.1 A qualidade social da escola pública.

Calidad no es puntaje. Una educación de calidad es lo que puede llamarse una buena educación. Una educación de calidad tiene esencialmente que ver con la capacidad que tiene la institución escolar, de facilitar a que **las personas se transformen en mejores personas, para que la sociedad se transforme en una mejor sociedad. Es una actividad de conocimiento transformativo** (CASASSUS, 2007, p. 75, grifos nossos).

O olhar que temos para a qualidade da escola não se desprende de nossas visões de mundo e sociedade e, portanto, revela um “posicionamento político e ideológico construído historicamente” (FLACH, 2005, p. 2). Assim, discutir a escola pública e o seu futuro – sobretudo a partir da avaliação e da concepção de qualidade que a acompanha – significa mergulhar em uma disputa hegemônica.

Nesse campo de disputa, de um lado, estão os “reformadores empresariais” (FREITAS, 2012, p. 380) defendendo a qualidade total na escola pública, vinculada ao aumento dos índices obtidos via testes padronizados, os quais se dirigem a poucos componentes curriculares. Por conseguinte, a qualidade da escola está associada à ação do professor e não se estabelece uma análise que contemple as condições da instituição e a realidade da qual faz parte. A educação, nessa lógica, deve atender às demandas do sistema

produtivo e formar o trabalhador e o consumidor que vão movimentar, produzir e reproduzir o capital.

No outro lado, os educadores profissionais lutam pela qualidade social da escola pública. Nessa perspectiva, a função principal da escola é a formação humana do estudante, para sua inserção crítica na realidade, no caminho da transformação social (FREIRE, 1975). Conforme afirma Belloni (2003, p. 232), a qualidade social está comprometida com a emancipação humana, em busca de uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, igualdade e democracia³⁴. E mais:

[a educação de qualidade social] não é restrita aos bancos escolares e, muito menos, à preparação para o mercado de trabalho; ao contrário, é um processo pedagógico voltado para a formação de cidadãos e cidadãs capazes de construir outras formas de relação econômica, social, cultural, política, radicalmente diferentes das que existem atualmente. É uma educação comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, trata-se de reconhecer, em cada um, a sua história, as lutas cotidianamente travadas, as culturas produzidas, as emoções sentidas e as possibilidades de intervir no real. Há um compromisso, portanto, com aqueles que foram/são marginalizados do processo educacional, seja por nela não estarem ou porque, ao nela estarem, seus modos de viver não são reconhecidos e positivamente valorizados³⁵. A educação, por essa via, contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa, pela superação das situações de desigualdade e discriminação, de modo a dar vez e voz à diversidade; na contramão da lógica opressora que frequentemente silencia e põe à margem aqueles que se distanciam de determinado padrão, a fim de que sua ideologia se transforme em hegemonia.

A partir de tal perspectiva, os processos avaliativos não se limitam a olhar resultados quantitativos, advindos de testes padronizados. Apesar de considerá-los, esses

³⁴ Apesar de a autora não aprofundar a reflexão acerca de tais princípios, destacamos que, na construção da qualidade social da escola pública, eles podem ser entendidos como: i – justiça social: contempla questões amplas relacionadas à inclusão, abarcando aspectos de raça, classe, gênero, sexualidade, dentre outros (MAINARDES; MARCONDES, 2009), de modo a dar vez e voz à diversidade, desconstruindo estereótipos e hierarquias, para a superação das injustiças sociais; ii – igualdade: “eliminação dos desníveis socioeconômicos e distribuição do capital cultural e social” (FREITAS, 2003, p. 18) que possibilitará, para além da igualdade oportunidades, a igualdade de resultados; iii – democracia: enquanto “soberania popular” (AZEVEDO, 2007, p. 15) nos processos de deliberação para a construção da história da comunidade, com o protagonismo dos atores que a compõem. Em outras palavras, a comunidade não se posiciona, apenas, como executora, já que além de ser ouvida, participa e atua nas tomadas de decisões (CURY, 2005).

³⁵ Aqui, vale destacar que o sistema educacional é eurocêntrico. E, assim, presenciamos o silenciamento de outras culturas, como a indígena e africana, por exemplo. São culturas que estruturam e constituem nosso País, mas ficam em segundo plano nas políticas educacionais. A forma escola capitalista é edificada em um ideal único de currículo, avaliação e qualidade (ARROYO, 2011; MATHISON; ROSS, 2004; ESTEBAN, 2014). Como consequência, a diferença é transformada em desigualdade. Gusmão (2003) afirma que a educação tem sido o meio pelo qual se homogeneiza para melhor dominar.

dados são balizados pelo contexto, em um sentido plural de reflexão. Assim, múltiplos aspectos são analisados. Silva (2009) destaca alguns que merecem especial atenção, a saber: i – fatores socioeconômicos, como as condições de moradia, renda e emprego/desemprego dos familiares; ii – fatores socioculturais, ou seja, a escolaridade dos membros da família, atividades culturais, de lazer e hábitos de leitura; iii – financiamento público adequado, com destino de recursos para as instituições e o provimento de condições dignas de funcionamento; iv – compromisso dos gestores centrais com a formação dos profissionais, a valorização da carreira e condições de desenvolvimento do trabalho pedagógico³⁶.

A autora ainda menciona os elementos internos que, combinados com os anteriores, sinalizaram a qualidade social da escola pública; entre eles estão: organização do trabalho pedagógico; gestão escolar; atuação dos colegiados; projetos desenvolvidos; relação escola-família; trabalho colaborativo (SILVA, 2009). Desse modo, fica evidente que se trata de um processo no qual a comunidade escolar não atua sozinha. A educação pública é construída *com* a comunidade, a partir de seu contexto, e não *para* a comunidade, em que se define do alto o que ensinar e como ensinar. Por conseguinte, a responsabilização participativa constitui um de seus pilares e, portanto, o diálogo e a negociação perpassa a relação biunívoca entre Escola-Comunidade e entre Estado-Escola/Comunidade.

Paulo Freire (1975, p. 93) explica que “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. Ainda segundo o autor, o diálogo se faz em uma relação horizontal em que a “confiança de um polo no outro é consequência óbvia” (FREIRE, 1975, p. 96). Se a relação estabelecida entre Estado-Escola/Comunidade é de via única e verticalizada, não há diálogo e nem negociação. Na ausência do diálogo, a responsabilidade não é tomada em uma perspectiva coletiva. Como haver confiança se não há

³⁶ Nessa direção, um grupo de professores americanos, em 2014, construiu um plano destacando seis recomendações que, em nosso entendimento, também favorecem e precisam estar envolvidas no processo de construção da qualidade social da escola pública, a saber: i – deslocar-se da culpabilização em direção à responsabilização compartilhada: é preciso revisar as políticas públicas de modo a superar concepções e ações direcionadas à culpabilização dos professores pelo processo formativo do estudante. A responsabilidade por tal processo necessita ser ampliada, de modo a abarcar docentes, estudantes, famílias e poder público; ii - educar a criança como um todo: a comunidade escolar deve ter liberdade na construção democrática do seu PPP, a partir das necessidades e especificidades de seu contexto. E, ainda, a educação não pode ocorrer baseada, apenas, em uma gama estreita de habilidades acadêmicas; iii – financiamento adequado: que os financiamentos sejam efetuados a fim de possibilitar equidade entre as escolas, e não a partir de resultados obtidos em testes padronizados; iv – autonomia e profissionalismo dos professores: trata-se de reconhecer os educadores como profissionais que conhecem e se preocupam com as escolas e com seus alunos. Os professores sabem como avaliar e quais são os melhores caminhos para suprir as dificuldades de seus alunos. Assim, as tomadas de decisões relacionadas à educação pública não devem ocorrer sem sua participação; v – avaliação enquanto suporte/apoio: em vez de testes padronizados e classificação de escolas/professores, as avaliações devem ser realizadas com os professores, a partir de reflexões coletivas acerca do trabalho desenvolvido; vi – um modelo não se ajusta a todas as escolas: é preciso valorizar a diversidade, e não se estabelecer padrões (CARLSON, R. et al., 2014).

compartilhamento de responsabilidades e onde se fala *para* e não *com* a escola?

Falar *para* a escola revela a inexistência de preocupação com sua comunidade e sua história. O atual uso dos resultados das avaliações externas em larga escala caminha nessa direção, uma vez que, responsabilizar as escolas, conduz à fragilização de momentos de diálogo e colaboração na composição de ações comprometidas com a emancipação. A utilização dos resultados das avaliações externas no sentido da responsabilização vertical desdobra-se na predominância da avaliação somativa no contexto escolar e, conseqüentemente, a avaliação diagnóstica e formativa, com olhar para o processo de aprendizagem e as singularidades dos estudantes, perde espaço (PACHECO, 2012). Para Pacheco (2012, p. 6), “a avaliação sumativa tem-se imposto ao nível de técnicas de testagem, sobretudo devido ao peso que o teste tem na estrutura escolar e na regulação das aprendizagens”.

Com suas relações fragilizadas diante da culpabilização de seus atores, a escola tende a caminhar em direção ao índice externo e, portanto, há um engessamento do PPP. Quando falamos de qualidade social da escola pública, nos referimos à real autonomia da comunidade escolar na construção coletiva de seu PPP, cujo alvo é a formação humana de seus estudantes, já que é objetivamente o “fim da educação” (MANACORDA, 2007, p. 77). Sumariando,

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, [...] que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de *vivências efetivamente democráticas* (SILVA, 2009, p. 225, grifos nossos).

Isso posto, é possível afirmar que a “qualidade social se efetiva através da prática da democracia” (FLACH, 2005, p. 5). Viver democraticamente, a partir da orquestração das diversas vozes que compõem a instituição, permite que as ações planejadas sejam guiadas pelo compromisso social³⁷ daqueles que mais conhecem a escola (BELLONI, 2003). Permite,

³⁷ Assim como Bertagna, Oliveira e Silva (2016, p. 9), entendemos que o compromisso social corresponde a: “envolvimento, preocupação e atuação da escola em relação ao entorno social, buscando afetar em questões que dizem respeito ao bem estar da sociedade/coletividade”

ainda, a participação da comunidade escolar não apenas na execução de políticas que incidem sobre a instituição, mas na arena de elaboração e tomada de decisão, em um processo de construção da própria história (CURY, 2005). Viver democraticamente, entretanto, não significa ausência de conflito, mas sim a construção de novas aprendizagens no exercício de escuta e fala atentas e respeitadas, em sintonia com a negociação, que possibilita e conduz à construção coletiva da qualidade social da escola pública.

2.2 A construção coletiva da qualidade social

De acordo com Camini (2001), Flach (2005) e Azevedo (2007), a concepção de qualidade social da educação ganha terreno no processo de redemocratização do País, ao longo dos anos 1980. Nesse período, “os interesses das classes populares se tornam mais evidentes e adquirem força, crescendo os debates nos movimentos populares, os quais se fortalecem com a possibilidade de uma nova ordem social e política no país” (FLACH, 2005, p. 4). Ainda segundo a autora, é no interior dos referidos movimentos que ocorre a discussão acerca da qualidade da educação em uma direção oposta à “qualidade total de cunho empresarial” (FLACH, 2005, p. 4)³⁸.

Como consequência desse momento histórico e político em que os debates ocorrem, a concepção de qualidade social da escola pública encontra alicerce na participação e na democracia. A esse respeito, inspirada em Paro (2001), Flach (2005, p. 14) ressalta que,

Através de um processo participativo, que expressa materialmente o exercício da democracia, é possível conseguir uma proposta educativa consistente e realista, onde a educação seja pensada considerando a concretude da escola e dos sujeitos que a compõe, e não de forma acrítica, onde sua função seja tomada apenas como a apropriação, pelos educandos, dos conhecimentos incluídos nas tradicionais disciplinas curriculares (PARO, 2001). (grifos nossos).

Para Belloni (2003, p. 232), a construção da escola pública de qualidade social fundamenta-se no “princípio da democracia como valor humano”. A autora destaca a participação das instâncias colegiadas da escola como potente meio de articulação entre os

³⁸ Flach (2005, p. 4) destaca que “a qualidade social em educação evidencia-se mais fortemente como objetivo central no Projeto Político dos governos de esquerda, sendo que o Partido dos Trabalhadores é aquele que consegue, de maneira mais efetiva, demonstrar a preocupação com a implementação de uma educação de qualidade social para todos”. Apesar de a autora destacar o Partido dos Trabalhadores (PT) como preocupado com a implementação da qualidade social, vale lembrar que, nos dias atuais, o PT, “tem o social como prioridade, porém o executa sob os princípios, valores e ideais do neoliberalismo” (BETINI, 2009, p. 40), por exemplo, na realização de parcerias entre Estado e iniciativa privada, como vimos no capítulo anterior com o Compromisso Todos pela Educação.

diversos segmentos da instituição na negociação sobre os caminhos a seguir. O olhar plural para a realidade escolar, portanto, constitui-se em “estratégia para a concretização da qualidade social da educação, que inclui a formação de cidadãos democráticos” (BELLONI, 2003, p. 233).

De modo semelhante, Camini (2001, p. 45) realça a democracia como eixo central da qualidade social da escola, da qual “deriva o compromisso político com a viabilização de um *intenso processo participativo*” (grifos nossos). E continua: “Só faremos uma escola com conteúdo democrático desenvolvendo processos democráticos, só faremos uma escola popular com a participação direta de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo” (CAMINI, 2001, p. 47, grifos nossos).

Nesse sentido, vemos a participação como um dos ingredientes imprescindíveis para a construção da qualidade social da escola pública. Pela participação, se efetiva a democracia, a partir do concurso das vozes dos vários atores concernidos ao processo educativo. Assim, em uma perspectiva de educação emancipatória, não há como dicotomizar participação e qualidade. Elas convergem e se transformam em unidade porque comungam do seguinte pressuposto: para se fazer qualidade social, é preciso olhar para si (em seus múltiplos aspectos), negociar as metas e partilhar responsabilidades identificadas a partir de um processo dialógico e democrático entre poder público e aqueles que vivenciam a instituição.

No entanto, assim como qualidade é um termo polissêmico (e por esse motivo estamos qualificando-a como social), o mesmo ocorre com a participação. Desse modo, a disputa hegemônica mais uma vez se manifesta e, a partir da visão de mundo, sociedade e educação que se defende, se terá um determinado sentido atribuído à participação. Bordenave (1987, p. 42) enfatiza:

Numa sociedade regida mais pelos sistemas de interesse que pelos de solidariedade com uma marcada estratificação socioeconômica, na qual umas classes exploram outras, a participação será sempre uma guerra a ser travada para vencer a resistência dos detentores de privilégios.

Assim, a participação, no discurso neoliberal, corresponde ao deslocamento de responsabilidades do Estado para as instituições escolares. Como explica Azevedo (2007, p. 13):

As políticas oficiais apropriaram-se de termos comuns aos movimentos democráticos da educação. Descentralização, participação, cidadania adquiriram outro sentido. Passam a ser entendidas como desoneração do Estado e transferência para as comunidades do financiamento da educação; são introduzidos projetos do

tipo “trabalho voluntário”, visando desarticular a ideia da participação coletiva, da cooperação, da vida comunitária, retirar o sentido político da ação comunitária, passar a ideia de que tudo pode ser resolvido diretamente por um indivíduo isolado. É a tentativa de dicotomizar indivíduo e contexto cultural, eliminar o sujeito coletivo e substituí-lo por um indivíduo egoísta, dirigido à competição predatória da dinâmica do mercado.

Nessa direção, Dagnino (2004) enfatiza que a homogeneidade no vocabulário obscurece diferenças. O projeto societário neoliberal opera na despolitização da participação, ao dissolver os debates sobre os próprios objetivos da participação e, conseqüentemente, edifica formas individuais para abordar questões sociais. A autora ainda complementa sua análise ao afirmar que, nessa perspectiva, a participação fica restrita às ações e não ao compartilhamento do poder de decisão sobre políticas públicas (DAGNINO, 2004).

No Brasil, o TPE, por exemplo, defende “a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007). Tal qualidade, como apontado no capítulo anterior, restringe-se ao aumento do Ideb. A participação, por essa lente, limita-se ao acompanhamento das atividades escolares pelas famílias na intenção de elevar os resultados da escola obtidos em testes padronizados, sem que ocorra sua contextualização. Desse modo, não há partilha de responsabilidades. A melhoria da qualidade institucional, entendida como aumento do Ideb, compete à ação da escola, a qual pode ser potencializada a partir da “participação” da família no acompanhamento dos índices escolares (FERRAROTTO; MALAVASI, 2016).

Na contramão do que prega o TPE, entendemos que o Estado e a comunidade escolar são corresponsáveis pela qualidade social da escola pública e formação humana dos estudantes. Destarte, a participação a que nos referimos diverge da intenção de transferência de responsabilidades para a ponta do processo (escola e professores) e, portanto, é contrária à defesa de um “Estado que capitula diante da sociedade mediante a redução de seu tamanho e de suas atribuições, conforme prega o discurso neoliberal” (NOGUEIRA, 2004, p. 120).

Desse modo, a construção da qualidade social da escola pública ocorre quando seus atores, ao participar do ciclo de autoavaliação, negociação, planejamento e desenvolvimento de projetos, sentem-se pertencentes e se reconhecem nesse processo. Como o alvo é a qualidade social, tais ações visam à comunidade como um todo, sem que os interesses individuais sejam colocados acima dos coletivos. Nesse sentido, como afirma Nogueira (2004, p. 133), a “vontade geral” – o pacto social – se objetiva, se recria e se fortalece” (grifo do original).

Outro aspecto de grande valia para a construção da qualidade social, via participação, refere-se à deliberação, pois colabora para que não haja segmentação entre os que planejam, os que decidem e os que executam (BORDENAVE, 1987). Assim, as possibilidades decisórias estão diluídas entre aqueles que compõem a comunidade escolar, bem como quando estabelecem negociação com o poder público, em um processo sem hierarquia de vozes. Ainda quanto à deliberação, Nogueira (2004, p. 153) enfatiza que “tão relevante quanto a decisão é o modo (o processo, o caminho institucional) como se delibera”. Os processos participativos, ancorados no diálogo horizontal, promovem novas aprendizagens, ao possibilitar a exposição e a análise dos diferentes modos de visualizar uma mesma situação. Há, portanto, “ganhos políticos fortes, mais que qualquer outra coisa” (NOGUEIRA, 2004, p. 157).

Para materializar a democracia no contexto escolar, via participação, retomamos a defesa de Belloni (2003) quanto à atuação dos colegiados escolares. Esses colegiados, ao contemplar a voz de estudantes, comunidades, professores, gestores e funcionários, tornam-se “verdadeiras escolas de participação” (BORDENAVE, 19887, p. 21). Nesse sentido, é participando que se aprende a participar (BORDENAVE, 1987). Entre os aspectos que Bordenave (1987) ressalta para efetivar a participação, três, em nosso entendimento, são essenciais quando se pretende constituir colegiados escolares comprometidos com a construção de uma escola pública de qualidade social, a saber:

- *O grupo precisa se conhecer e se manter informado* – para o autor, os integrantes do grupo devem criar processos que os levem a conhecer a si mesmo e ao ambiente do qual fazem parte, com “canais informativos confiáveis e desobstruídos” (BORDENAVE, 1987, p. 50).
- *Diálogo* – para Bordenave, a maior força para a participação é o diálogo. No entanto, dialogar não é sinônimo de conversar. O diálogo, para o autor, “significa se colocar no lugar do outro para compreender seu ponto de vista”, “respeitar a opinião alheia” e, ainda, “tolerar longas discussões para chegar a um consenso satisfatório para todos” (BORDENAVE, 1987, p. 50).
- *Vivência coletiva* – a participação ocorre ao se viver coletivamente. Não há como participar em âmbito individual, “de modo que somente se pode aprender na práxis grupal” (BORDENAVE, 1987, p. 74).

A qualidade social, portanto, não está determinada por um único elemento ou por

poucos sujeitos, mas se constrói no coletivo, pelas vozes que a compõem. Nessa construção, a participação – oposto à transferência de responsabilidade e, portanto, em um sentido de fazer parte e tomar parte nos processos dinâmicos da sociedade (BORDENAVE, 1987) – favorece a formação mútua entre os envolvidos nesse processo. As aprendizagens oportunizadas pela vivência coletiva e pela negociação dos destinos a seguir, trilham caminhos alargados, distintos daqueles perseguidos quando somente se almeja o aumento dos índices externos. Um caminho com múltiplas possibilidades, em que as potencialidades de cada estudante são valorizadas já que não são alinhadas a uma única direção. Sobre essa formação omnilateral, objetivo maior da escola de qualidade social, passaremos a refletir na próxima seção.

2.3 Escola pública de qualidade social para a formação humana: apontamentos iniciais

A **qualificação humana** diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (**condições omnilaterais**) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de **satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico**. Está, pois, no plano dos direitos que **não podem ser mercantilizados** e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana (FRIGOTTO, 2003, p. 32, grifos nossos).

A partir do que foi apresentado, iniciamos a abordagem sobre a formação humana dos estudantes, já que é esta a principal função da escola pública de qualidade social. No entanto, antes, acreditamos ser necessário revisitar alguns apontamentos feitos no primeiro capítulo, quanto aos processos formativos decorrentes da lógica impressa pela concepção gerencialista, defendida pelos setores empresariais para a educação. Pelo contraponto, será mais fácil explicar o que concebemos por formação humana.

Como apontado anteriormente, “cada vez mais, o mundo dos negócios enfoca os serviços de educação como uma área em expansão, na qual lucros consideráveis devem ser obtidos” (BALL, 2004, p. 1.111). Nessa direção, em 2000, a Organização Mundial do Comércio (OMC), declarou ser a educação “um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis” (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003b, p. 96).

Para tanto, os testes padronizados, aplicados periodicamente e de modo censitário, tornam-se a pedra angular. Por eles, torna-se possível aferir a “qualidade” e estabelecer comparações entre escolas, municípios, estados e até mesmo entre as diferentes nações. As hierarquias de resultados – ou os *rankings*, como são conhecidos – interessam aos empresários por possibilitar a inserção, na educação, da perspectiva acima anunciada. Como alguns estudos apontam, os resultados das avaliações externas em larga escala relacionam-se

com a fiabilidade do País em atrair investimentos financeiros (RICHTER, 2013; PEREIRA, 2016), bem como com a indústria de apostilas, assessorias e editoras (MATHISON; ROSS, 2004; MAHIRI, 2005; BAUER, 2008, FREITAS, 2011a; GUISBOND; NEILL; SCHAEFFER, 2012).

Outro fator que aparece, nesse contexto, como de interesse dos empresários, é a instituição de um currículo mínimo, básico. Em seus discursos, defendem que com ele será possível melhorar a qualidade da educação. No entanto, como afirma Apple (1993, p. 231), tal currículo tem como papel principal o “fornecimento de um quadro em que os exames nacionais podem funcionar” (tradução nossa). Assim, a defesa do currículo mínimo/básico contribui para a proliferação dos testes padronizados, a partir dos quais pode-se intensificar a atuação empresarial na educação³⁹.

Como consequência, presencia-se o aprofundamento dos efeitos da responsabilização vertical, impressa pela lógica gerencial, nas práticas escolares. Entre tais efeitos, está a tendência de os professores se concentrarem “naqueles alunos que estão mais próximos da média ou dos padrões médios de desempenho” (FREITAS, 2012, p. 384-385) e, por conseguinte, ocorre a exclusão, nos processos de ensino-aprendizagem, daqueles que mais precisam da atenção da escola para ter acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Temos, também, as práticas escolares, sobretudo as de sala de aula, centradas na instrução e no treinamento e, portanto, distantes da “cooperação, organização, pesquisa, criatividade, autonomia, solidariedade, tolerância” (CABRITO, 2009, p. 194). De acordo com Cabrito (2009, p. 194), quando se privilegiam os testes,

[...] é incentivada a aprendizagem na sua formulação mais tradicional e redutora: o programa é para “dar”, é para “cumprir” e não para debater, reflectir, decidir, questionar; e os alunos deverão aprender (memorizar) respostas-chave que, com elevada probabilidade, corresponderão a algumas das questões colocadas. Isto porque, obviamente, trabalhar um tema tendo por detrás o desenvolvimento individual e social do aluno “demora” mais tempo do que “ensinar a matéria”, impedindo que se “dê o programa”.

³⁹ De acordo com Luiz Carlos de Freitas, a padronização interessa aos reformadores empresariais. Por meio dela, ocorre o controle das escolas. Para tanto, esse processo, em muitos países, se dá pela instituição de um currículo comum obrigatório, articulado a um sistema de avaliação, e deles decorrem ações relacionadas à formação dos professores e produção de materiais didáticos e sistemas de ensino (MUNHOZ, 2016). Como se nota, a padronização, via currículo e avaliação, favorece a indústria de assessorias, apostilas e editoras, intensificando os lucros dos reformadores empresariais. Há, portanto, um entrelaçamento entre currículo básico, testes padronizados e formação mínima (para atender às demandas do sistema produtivo) destinado aos filhos da classe trabalhadora.

Nessa direção, Darling-Hammond e Ascher (2006) lembram que, nos anos 1970, nos Estados Unidos da América, enquanto os índices obtidos em testes sobre habilidades básicas aumentavam, diminuíam os resultados das avaliações das habilidades do pensamento complexo. As autoras esclarecem que, segundo os assessores da Avaliação Nacional para o Progresso Educacional (Naep)⁴⁰,

[...] os métodos correntes de ensino e de leitura de testes requerem respostas curtas e baixo nível cognitivo de pensamento, resultando em *uma ênfase em opiniões superficiais às custas de um pensamento racional e disciplinado...*, [assim] *não é surpresa que os estudantes deixem de desenvolver habilidades de raciocínio e de análise mais abrangentes* (NAEP, 1981) (DARLING-HAMMOND; ASCHER, 2006, p. 27, grifos do original).

Desse modo, privilegiar os testes padronizados – tanto nos seus conteúdos como em sua forma – induz a um processo formativo caracterizado como básico e inicial, mas que, em grande parte, acaba por se tornar único e, portanto, limitado. De acordo com Freitas (2012, p. 389), para os “reformadores empresariais” é pelo básico (mínimo) que será possível alcançar os demais patamares de formação; entretanto, como destaca o autor, “sabemos que a juventude mais pobre depende fundamentalmente da escola para aprender, e se for limitada a sua passagem pela escola às habilidades básicas, nisso se resumirá sua formação” (FREITAS, 2012, p. 390). E mais:

Com esta lógica de senso comum, são definidos os objetivos da “boa educação”. Mas o básico exclui o que não é considerado básico – esta é a questão. O problema não é o que ele contém como “básico”, é o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser “básico” (FREITAS, 2012, p. 390, grifos do original).

Percebemos, assim, que o projeto de formação em pauta visa à formação do sujeito dotado de competências e habilidades necessárias⁴¹ para a nova configuração dos meios de produção e, evidentemente, sem potencial de análise quanto aos valores, padrões e à visão de mundo disseminados. Por essa via, constitui-se um processo educativo unilateral que,

⁴⁰ National Assessment of Educational Progress.

⁴¹ Vale lembrar que as chamadas habilidades socioemocionais também pautam a matriz formativa, defendida pelos setores empresariais. Entre elas, está a resiliência, destacada pelas agências internacionais como capacidade a ser valorizada no século XXI. Nesse processo de instabilidade do capital, em que novas formas de organização do trabalho entram em cena, a resiliência significa a persistência do trabalhador perante situações adversas. Cada vez mais o foco passa a ser a pessoa, em um sentido de silenciamento das causas estruturais que originam as desigualdades e, conseqüentemente, “afetam a própria condição de poder disputar e esforçar-se para evitá-la” (FREITAS, 2016b). A OCDE, por meio do Pisa, fez associações entre os resultados dos estudantes obtidos nos testes padronizados e declarou que os resilientes assistem a mais aulas regulares e apresentam alto nível de desempenho acadêmico. Mais detalhes ver: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/12/20/uberizacao-ocde-e-habilidades-socioemocionais/>>.

ao dividir o conhecimento e centrar-se em alguns, limita-se a um ensino entendido “como instrumento, como aquisição de técnicas” e renuncia-se “aos objetivos da educação e da formação dos sentimentos” (MANACORDA, 2007, p. 109). Ou, como explica Frigotto (2003, p. 26), nessa lógica

[...] a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habituá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

No entanto, tais propósitos para a educação muitas vezes não se evidenciam à primeira vista, sobretudo porque, articulados à propagação do mínimo ou básico, os discursos carregam termos que, em grande parte, também fazem parte do vocabulário dos educadores profissionais.

Frigotto e Ciavatta (2003a) e Dagnino (2004) advertem que as palavras utilizadas não são inocentes, mas buscam dar sentido a ambições de determinadas classes sociais. Por esse motivo, é preciso adotar uma “vigilância crítica [...] desvendar o sentido e o significado das palavras e dos conceitos, bem como perceber o que nomeiam ou escondem e que interesses articulam” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003a, p. 46).

Como já destacamos em outros momentos, qualidade e participação são empregados, nos discursos empresariais, a partir de seus interesses. Nesse esteira, também estão a flexibilidade e a integração. Frigotto (2003) enfatiza que tais termos são utilizados em um contexto de reorganização econômica decorrente da acirrada competitividade mundial. Desse modo, “a integração, a qualidade e flexibilidade constituem-se nos elementos chaves para dar os saltos de produtividade e competitividade” (FRIGOTTO, 2003, p. 146).

Bertagna, Oliveira e Miranda (2014, p. 8), ao analisar o documento World Bank (2011), também identificam ambições dos setores empresariais e esclarecem:

Trata-se de ser crítico, criativo, participativo, desde que nos marcos destes interesses, sintetizando uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante adaptação à sociedade vigente, o que parece se aproximar da participação falaciosa denunciada por Antunes (2009), segundo o qual quanto mais se fala do envolvimento participativo na era da empresa flexível, mais eles encontram-se distantes dos processos decisórios sobre os rumos da produção.

O mesmo ocorre com a cidadania, contida nos discursos da OCDE, articulada à competências valorizadas nas sociedades modernas. Em seus relatórios, a partir dos resultados

do Pisa, os conhecimentos mínimos de Português e Matemática são apontados como necessários para uma cidadania ativa e a participação produtiva no mercado de trabalho (PEREIRA, 2016). Desse modo, conforme alerta Dagnino (2004, p. 155): “tornar-se cidadão passa a significar a integração individual ao mercado, como consumidor e como produtor”. Ainda segundo a autora, associado à cidadania, está o apelo à caridade, ou seja, o chamamento a um movimento de “solidariedade” aos mais pobres, em um sentido de retirar do debate as causas das desigualdades e a (des)responsabilização do Estado nesse processo (DAGNINO, 2004).

Em síntese, cidadania, criatividade, participação, integração e flexibilidade, ressignificados, passam a fazer parte do discurso daqueles que almejam o aumento da capacidade de produção e, conseqüentemente, veem a educação como instrumento para tal. Segue, desse modo, a perpetuação de um modelo para poucos, com “formas renovadas de exclusão” (FRIGOTTO, 2000, p. 77).

Em oposição à lógica reducionista de formação, entendemos que os processos formativos devem ser alargados, sem que as aprendizagens sejam alinhadas às aspirações do sistema produtivo. Acreditamos que, para além dos aspectos cognitivos relacionados a determinados componentes curriculares, perspectivas variadas precisam ser contempladas (aspectos artísticos, físicos, afetivos, políticos), quando se objetiva a formação humana dos estudantes.

Nessa direção, damos destaque a seis dimensões que, em nosso entendimento, estão entre aquelas que precisam ser consideradas no debate acerca da formação humana (Quadro 1).

Quadro 1 – Algumas das dimensões essenciais para a formação humana

Dimensões	Descrição
Político-social	Pode ser abordada por meio da constituição de espaços e momentos coletivos de participação, nos quais os alunos desenvolvam uma capacidade de refletir e propor rumos de ação para o ambiente escolar e social em que se inserem
Ética	Inclui a formação de valores que compactuem com: alteridade, diálogo, cooperação, solidariedade, respeito, justiça. Afirmar esses valores implica definir qual visão de mundo os embasa
Afetiva	Inclui o âmbito das relações interpessoais entre sujeitos da escola e entre estes e a comunidade, pautadas por sentimentos de afeto, cuidado, preocupação, respeito
Corporal	Envolve o desenvolvimento de uma concepção de saúde atrelada ao bem-estar físico e ao conhecimento sobre o próprio corpo
Cognitiva	Implica os conhecimentos e conteúdos das variadas áreas do conhecimento. Conhecer vai além de ter informação e desenvolver habilidades para saber lidar com as informações disponíveis na chamada “sociedade do conhecimento”. Significa, pois, também solidificar conteúdos de base das diferentes áreas do conhecimento
Artística e cultural	Trabalhar com manifestações artísticas e culturais que permitam o desenvolvimento da criatividade por meio de múltiplas linguagens

Fonte: Bertagna (2017, p. 37-38).

Por essa via, torna-se possível ampliar os processos formativos, de modo a romper com a unilateralidade que se manifesta quando apenas uma dimensão é enfatizada – como, por exemplo, nas ações direcionadas aos testes padronizados. Vale destacar que tais dimensões não são exclusivas na busca pela formação humana dos estudantes. Outras devem ser agregadas a fim de trilharmos a “direção de um intercâmbio activo e positivo com práticas educacionais mais amplas”, sem as quais a educação “não pode realizar as suas muito necessárias *aspirações emancipadoras*” (MÉSZÁROS, 2007, p. 122, grifos do original).

Não podemos perder de vista que a educação, apesar de ser um elemento determinado, não está inerte em sua relação com a sociedade (SAVIANI, 1999). Nesse processo dialético, pode contribuir com a transformação social, ao possibilitar aprendizagens à sua comunidade – na vivência de reais espaços democráticos, bem como nas amplas ações desenvolvidas, de modo a contemplar as múltiplas dimensões da formação humana – que possibilitem um outro olhar para a sua realidade e, por conseguinte, favoreçam a construção da superação das circunstâncias opressivas e exploratórias a serviço da manutenção de privilégios de alguns sobre a maioria (MÉSZÁROS, 2007).

2.4 Escola pública de qualidade social para a formação humana: dando continuidade ao diálogo

Em vez de um currículo mínimo, básico, voltado aos testes padronizados e, portanto, uma formação unilateral, centrado em apenas uma dimensão, entendemos que os processos formativos precisam contemplar uma perspectiva ampliada, de modo a abarcar múltiplas dimensões. Desse modo, a fim de continuar o diálogo e aprofundar a discussão acerca da formação humana, entendemos ser necessário debater um pouco mais sobre a escola que temos e a escola que queremos; o que não ocorre se não refletirmos sobre a sociedade que temos e a que queremos. Nesse sentido, vale lembrar que,

Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente é necessário partir da situação atual⁴² (MARX; ENGELS, 2011, p. 138).

⁴² Karl Marx, Exposição nas Seções dos Dias 10 e 17 de Agosto de 1869.

Iniciamos, assim, pela sociedade que temos. Vivemos em uma sociedade constituída, historicamente, pelas contradições de classe. Numa realidade em que ocorre a centralização dos meios de produção e a concentração da propriedade em poucas mãos; os trabalhadores, diariamente, são forçados a vender sua força de trabalho. Uma venda pela qual recebem, somente, aquilo que lhes possibilita prover sua subsistência. Vivemos, portanto, em uma sociedade marcada pela exploração de uma classe por outra (MARX; ENGELS, 2008).

Por conseguinte, a escola que temos adquire os contornos da sociedade que a cerca (FREITAS, 1995). Nesse sentido, como descreve Freitas (2010), uma das características da atual forma escola, configurada segundo as regras do capital, está no distanciamento do que se passa fora dela. Tal distanciamento tem por objetivo impedir que novas aprendizagens ocorram, motivadas pelas contradições de seu contexto. Ao afastar-se dessas contradições, a escola impede que seus estudantes mergulhem nas lutas sociais que permeiam a dinâmica social da qual fazem parte. A eles resta a “artificialidade de uma sala de aula sem significado” (FREITAS, 2010, p. 93).

Distanciada dos ensinamentos que a vida cotidiana e seus enfrentamentos proporcionam, a escola tem seus processos formativos subordinados “às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade” (FRIGOTTO, 2003, p. 31). Como consequência, a partir da nova configuração do capitalismo, as práticas educativas são induzidas a ajustar-se às competências e habilidades, aferidas em testes padronizados, a partir das quais será possível identificar se as demandas do sistema produtivo foram atendidas. Exige-se, portanto, a “instrução do saber-fazer, em detrimento do saber-fazer-pensando” (PEREIRA, 2016, p. 165). Logo, corrobora-se a função social da escola capitalista que, desde sua gênese, se volta à exclusão e conformidade ao sistema (FREITAS, 2010).

Na contramão, a escola que queremos, de qualidade social e para a formação humana, rompe com os “*muros culturais* que a isolam da sua comunidade” (AZEVEDO, 2007, p. 20, grifos do original), e considera o educando

[...] como sujeito real, concreto, histórico, portador de cultura e de saberes que não podem ser abstraídos artificialmente no processo de construção do conhecimento. Isso implica a *superação da concepção do conhecimento coisificado, pronto, acabado, alheio ao contexto cultural, à vida do sujeito educando*, que pode ser transferido dos que sabem para os que não sabem (AZEVEDO, 2007, p. 20, grifos nossos).

Nesse sentido, a escola de qualidade social se constitui em lócus de apropriação de cultura, conhecimentos, informações, arte, tecnologia, enfim, dos saberes produzidos

historicamente pela humanidade que possibilitam ao estudante desvelar a dinâmica social que o cerca (PARO, 2011). A problematização das situações de vida, assim, ganha espaço e a práxis educativa se realiza de modo entrelaçado com a sociedade que a circunda (MANACORDA, 2007). Como afirma Caldart (2000, p. 332), as ações voltadas à formação humana têm como sustentação “o movimento da realidade, construído basicamente [das] relações que precisam ser compreendidas, produzidas ou transformadas”.

Nessa direção, as contradições de seu contexto compõem os ingredientes dos processos educativos que ocorrem tanto dentro como fora da escola. A escola, um dos espaços de formação humana, busca, nessas contradições, os meios com os quais pode contribuir com o rompimento da lógica injusta e opressiva que opera para padronizar modos de pensar e, conseqüentemente, discriminar formas de viver que fogem ao modelo impresso pela sociabilidade burguesa.

A escola com qualidade social, ligada à vida, voltada para a formação humana, não tem sua prática reduzida a treinos e aos poucos componentes curriculares, guiados por pressupostos individuais e competitivos. O trabalho pedagógico deixa de ser artificial, fragmentado e unilateral, a fim de alcançar bons resultados nos testes padronizados. Ao contrário, suas ações sustentam-se no trabalho socialmente útil, na conexão entre prática e teoria, a partir de ações variadas, como pesquisa, trabalho em oficinas, laboratórios para ensinamentos específicos e demais instrumentos (FREITAS, 2010; BERTAGNA; OLIVEIRA; MIRANDA, 2014).

Dito de outro modo, o trabalho – enquanto atividade orientada para um fim que permite ao ser humano produzir seus meios de existência, bem como possibilita sua própria transformação ao desenvolver todas as suas potencialidades (MARX; ENGELS, 1998) – constitui o fazer pedagógico. Assim, pelo trabalho – uma atividade humana vital, realizada “não só com o seu cérebro, mas também com suas mãos” (MARX; ENGELS, 2011, p. 83) –, a formação humana se dá em sentido omnilateral. Trata-se, portanto, de compreender o ser humano em sua plenitude, ou seja, em suas diversas dimensões.

Manacorda (2007) explica que a omnilateralidade compreende o desenvolvimento total das faculdades, das forças produtivas e da capacidade de satisfazer as necessidades humanas. Por ela, homens e mulheres se humanizam, se constituem em seres sociais e atingem o prazer dos “bens espirituais, além dos materiais”, “dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão [capitalista] do trabalho” (MANACORDA, 2007, p. 89-90). Ainda sobre a formação humana, em sentido omnilateral, o autor destaca que

corresponde ao conhecimento de fundo, “isto é, as bases científicas e tecnológicas da produção e a capacidade de manejar os instrumentos essenciais das várias profissões” (MANACORDA, 2007, p. 101). Destarte, o ser humano completo possui a consciência do processo que desenvolve, de modo a dominá-lo e não por ele ser dominado (MANACORDA, 2007).

A formação humana, assim, ao compreender o ser humano enquanto “sujeito histórico e social, formado pelas circunstâncias sociais e também (trans)formador de tais circunstâncias, apropriador e produtor de cultura e de conhecimento” (OLIVEIRA, 2017, p. 131), caminha em oposição a uma formação guiada para atender aos interesses dos setores empresariais que almejam lucro e intensificação de seus privilégios pela exploração dos demais. Em poucas palavras, a formação humana, na perspectiva omnilateral, trilha a construção da sociedade que queremos, voltada à “sustentabilidade do progresso humano, à emancipação, ao combate de todo o tipo de discriminação, de opressão e de violência” (AZEVEDO, 2007, p. 16).

CAPÍTULO 3 – A AIP NA RMEC: UMA ALTERNATIVA EM DIREÇÃO À RESPONSABILIZAÇÃO PARTICIPATIVA

Neste capítulo, apresentamos a experiência da RMEC na construção e implementação da política pública de AIP. Tal política, instituída em 2008, atribui à comunidade escolar o protagonismo no processo de avaliação da e na escola pública. Ao olhar para si, o conjunto de atores identifica fragilidades que precisam ser solucionadas, bem como potencialidades a serem destacadas.

Nesse processo de avaliação, vários aspectos são observados, para além dos resultados das avaliações externas em larga escala. Desse modo, a AIP, em seus princípios, favorece a construção de uma escola de qualidade social ao dar vez e voz àqueles que vivenciam a instituição.

Como afirmam Sordi e Mendes (2014), por essa lógica, a avaliação deixa de ser um fim em si mesma e instrumentaliza a construção de um movimento de engajamento dos atores escolares para a qualificação da escola pública. Um movimento sustentado na perspectiva de responsabilização participativa e que, portanto, admite demandas bilaterais (da comunidade escolar para o poder público e vice-versa).

Ao descrevermos a política de AIP na RMEC – desde o contexto anterior à política, passando por sua implementação, em 2008, e pelos momentos políticos conturbados vivenciados no município –, o objetivo é contextualizar o local onde a pesquisa foi realizada, bem como apresentar o valor atribuído, nesse cenário, às avaliações externas em larga escala.

3.1 Percurso histórico da RMEC: caminho em direção à AIP

A AIP atribui à comunidade escolar o protagonismo da avaliação da e na escola pública. Seus integrantes, enquanto avaliadores e avaliados de um processo interno autorreferenciado, tem por objetivo evidenciar as potencialidades da instituição e identificar os pontos fracos para promover a melhoria de sua qualidade, em uma perspectiva cooperativa e de aprendizagem democrática (LEITE, 2008).

Para tanto, o PPP –instrumento vivo e dinâmico, fruto da construção coletiva de diversos atores da comunidade escolar, com olhar para seu contexto e sem esquecer as questões macro que incidem sobre a escola (FREITAS et al., 2009, BETINI, 2009) –, é tomado como referência. Nele está a história da escola, bem como suas necessidades e

conquistas, e é nele que estão os pactos firmados, coletivamente e em decorrência da autoavaliação, para a construção da qualidade social.

No entanto, vale ressaltar que, na perspectiva da AIP, as ações acordadas não se esgotam em nível local. A realização de demandas ascendentes, em um sentido de partilha de responsabilidades com o poder público, compõe seu movimento. Comunidade escolar e poder público, portanto, são corresponsáveis pela qualidade social da escola pública, com vistas à formação humana de seus estudantes (BETINI, 2009; MENDES, 2011; SORDI 2012). Assim, o que se espera com a AIP é “gerar um movimento de demanda para cima e para baixo simultaneamente, para que as pessoas [assumam] responsabilidades; [assumam] o direito/dever de demandar e serem demandadas” (BARRETTO; GIMENES, 2016, p. 476)⁴³.

Por essa via, a AIP constitui-se em uma alternativa contrarregulatória às políticas de responsabilização vertical. Construir e implementar uma política educacional com esse formato e conteúdo significa caminhar na contramão da cultura avaliativa ranqueadora, que culpabiliza a escola e seus professores pelos resultados obtidos nos testes padronizados, tidos como a própria qualidade da instituição.

Na RMEC, a AIP tornou-se política pública em 6 de maio de 2008, com a Resolução 05/2008. No projeto que antecede a referida resolução, denominado Avaliação Institucional Participativa: Uma Alternativa para a Educação Básica de Qualidade da Rede Municipal de Ensino de Campinas e Fundação Municipal para Educação Comunitária, a instituição da AIP na RMEC é assim justificada:

De há muito a Rede Municipal de Ensino de Campinas e FUMEC⁴⁴ precisam desenvolver e implantar um sistema avaliativo participativo que lhes permitam obter dados confiáveis sobre seu desempenho com o objetivo de qualificar as suas ações de planejamento. E *participar aqui significa favorecer uma interlocução entre os atores da administração nas diferentes instâncias do sistema*, considerando tempos pedagógicos remunerados, espaços e autonomia (pedagógica e financeira), de modo que: a) *o aprendizado do aluno não repouse exclusivamente sobre a ação individual de cada professor* e, portanto, b) *cada um de nós, nas diferentes instâncias do sistema público da educação municipal, revise a responsabilidade* que assumimos ao aderirmos profissionalmente ao contrato social que instituiu a escola como o local onde se dá a aprendizagem de conteúdos e de atitudes em prol do bem comum (PMC-SME, 2007, p. 4, grifos nossos).

O compartilhamento de responsabilidades é evidenciado na proposta de avaliação e direciona a implementação da AIP na RMEC, conforme descrição feita nos objetivos e na metodologia do projeto citado. Todavia, na RMEC, mesmo antes de a AIP se constituir em

⁴³ Trecho da entrevista realizada por Barretto e Gimenes (2016) com a Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi.

⁴⁴ Fundação Municipal para Educação Comunitária.

política pública, já existiam atos normativos que se referiam à construção coletiva das ações a serem realizadas na rede. Neles, encontramos elementos consoantes aos princípios da AIP, os quais sinalizam que

[...] a rede municipal possui um longo percurso histórico de constituição de espaços/tempos pedagógicos, autonomia (financeira e pedagógica) e desenvolvimento de Projetos Pedagógicos (PP) que são condições necessárias ao modelo de AIP [...] (PMC-SME, 2007, p. 4).

A seguir, elencamos algumas normatizações que podem auxiliar na compreensão do percurso histórico antes enfatizado.

- *Portaria 1.163/90*: Descreve o PP⁴⁵ enquanto movimento reflexivo de avaliação e (re)planejamento, com a participação dos diversos atores vinculados ao processo educativo da escola pública, a saber: “os alunos, a família, a comunidade e sua cultura, professores, funcionários, pessoal administrativo, pedagógico e especialistas da Saúde e Serviço Social” (PMC-SME, 2007, p. 4). Tratava-se de “proposta de vanguarda, pois nacionalmente o PP foi consagrado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9394/96 somente seis anos depois de a iniciativa local tê-lo elegido como uma tecnologia que abrigasse o planejamento e a avaliação das diferentes facetas da instituição escolar” (PMC-SME, 2007, p. 4).
- *Regimento Comum das Escolas Municipais de Ensino Fundamental/1992*: Em seu Artigo 29, menciona que “a avaliação institucional é realizada, pelo menos, anualmente, através de procedimentos internos e externos, objetivando a observação, a análise, orientação e correção, quando for o caso, dos procedimentos didáticos, pedagógicos, administrativos e financeiros da escola” (PMC-SME, 2007, p. 4-5).
- *Lei 6.894/1991*: A fim de garantir as condições de trabalho que possibilitassem a presença dos professores na discussão acerca das ações escolares e do PP, foi instituído o Trabalho Docente (TD) de duas horas-aula a ser desenvolvido na escola e, ainda, três horas-aula de trabalho em local de livre escolha do docente

⁴⁵ Na RMEC, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é chamado de Projeto Pedagógico (PP). No entanto, optamos por empregar, em nossa escrita, o termo Projeto Político-Pedagógico por acreditarmos que todo ato pedagógico é político. Na defesa pela qualidade social da escola pública, seu caráter político é emancipatório e, portanto, caminha em direção ao rompimento com concepções e ações que colocam a educação a serviço do capital.

para demais atividades relacionadas ao planejamento do fazer pedagógico em sala de aula (PMC-SME, 2007).

- *Portaria 98/1997*: Reelaborou o TD e definiu que as reuniões dos professores com a equipe gestora deveriam ser semanais para que houvesse a avaliação do trabalho realizado, de modo a contribuir com as tomadas de decisões do processo educacional (PMC-SME, 2007).
- *Resolução 03/2003*: Reforçou o caráter coletivo do TD, denominando-o de Trabalho Docente Coletivo (TDC) e, ao retomar a Lei 6.894/1991, instituiu o Trabalho Docente de Atendimento Individual, com uma ou duas horas-aula semanais, para atendimento ao aluno, às famílias e/ou outras atividades acordadas coletivamente. Ainda nesse momento, foram colocados, nos calendários institucionais, sete encontros coletivos anuais nos quais as comunidades interna e externa deveriam discutir seu PP, na intenção de recuperar os pressupostos participativos assumidos em 1990 (PMC-SME, 2007).
- *Lei 12.012/2004*: Normatizou o Trabalho Docente em Projetos e o Trabalho Docente em Preparação de Aulas que, por sua vez, já estava previsto em 1991, porém denominado de tempo extraclasse. Desse modo, “em uma jornada completa do professor (24/36), doze horas-aula de tempos pedagógicos [destinam-se] para dar alento ao PP” (PMC-SME, 2007, p. 6).

Configuraram-se, assim, os tempos e espaços dedicados ao encontro da comunidade escolar para avaliar e debater seu PPP, somados aos já existentes momentos de discussão coletiva proporcionada por outros dois colegiados: o Conselho de Escola, em que ocorrem “debates de articulação entre os vários setores da escola, tendo em vista o atendimento das necessidades comuns e a solução dos conflitos que possam interferir no funcionamento da escola e dos problemas administrativos e pedagógicos que esta enfrenta” (Lei 6.662/1991); e o Conselho de Classe, Série e Termo, cujas discussões trimestrais sobre o desenvolvimento do estudante, embora já ocorressem, passam a fazer parte do calendário da SME, por meio da Resolução SME 01/2001 (PMC-SME, 2007).

Logo, no decorrer dos anos, “foram instituídos, no mínimo, quinze encontros anuais para avaliação de um mesmo documento/compromisso (4 para Conselho de Escola, 4 para Conselho de Classe, Série e Termo, e 7 destinados exclusivamente ao PP)” (PMC-SME,

2007, p. 6). Esses tempos e espaços para a reflexão e construção do PPP, sinalizam as conquistas obtidas, historicamente, pelos educadores profissionais da RMEC que, nos diferentes momentos políticos do município, reivindicaram melhores condições de trabalho, de modo a possibilitar a construção coletiva da educação municipal (PMC-SME, 2007).

Percebemos, nesse sentido, que a “narrativa do estabelecimento de condições para a implantação de uma Avaliação Institucional Participativa (AIP) iniciou-se muito antes” das ações programadas para tal, realizadas a partir de 2003 (PMC-SME, 2007, p. 4). Assim, ao olharmos para a AIP na RMEC, entendemos que é preciso considerar o seu percurso histórico, ou seja, a via percorrida até a sua instituição, e compreender a AIP enquanto processo que não se efetiva do dia para noite e através, apenas, de um ato normativo.

Como veremos nas próximas seções, apesar da resolução ser imprescindível – uma vez que garante condições e recursos para o encontro dos diversos atores institucionais – o contexto anteriormente apresentado, bem como a trajetória da sua construção, foram/são elementos-chave para a concretização e legitimidade da política. Uma política pública de caráter contrarregulatório que afeta e é afetada pelas diferentes concepções de educação e sociedade em disputa pelos caminhos trilhados pela RMEC.

3.2 A construção da AIP na RMEC e a Resolução 05/2008

Betini (2009) e Mendes (2011) lembram que a AIP na RMEC deu seus primeiros passos em 2002, quando a SME estabeleceu parceria com o Laboratório de Observação de Estudos Descritivos (Loed), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A parceria Loed-SME aconteceu durante a gestão da Profa. Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi, no movimento da Escola Viva, cuja aposta estava em fortalecer a voz das escolas e colocar o poder central a serviço das unidades escolares, em uma perspectiva de Inversão das Setas (OLIVEIRA, 2005).

Sustentados na gestão democrática e participativa e considerando a necessidade de incorporar a discussão sobre os sistemas avaliativos, pretendia-se construir uma “rede colaborativa e combativa diante da virulência das políticas externas que fatalmente iam chegando⁴⁶” (BARRETTO; GIMENES, 2016, p. 477); e, ainda, acreditava-se que a “AIP permitiria, pelo menos, organizar os atores da rede para os difíceis tempos da avaliação

⁴⁶ Trecho da entrevista realizada por Barretto e Gimenes (2016) com a Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi.

externa que se avizinhavam⁴⁷” (BARRETTO; GIMENES, 2016, p. 482). O intuito era arquitetar um processo avaliativo que possibilitasse um olhar ampliado para a instituição, para além de resultados pontuais obtidos em testes padronizados, e que contasse com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

Os processos de avaliação que incidem sobre o sistema educacional objetivando produzir maior qualidade em nossas escolas não podem desconsiderar que *pertence ao coletivo de professores/estudantes/funcionários/famílias o protagonismo no processo de avaliação e este não pode se circunscrever apenas ao desempenho dos estudantes medido em uma prova*. É fundamental uma visão de conjunto sobre as escolas e envolve um exame criterioso das condições concretas em que estas operam (LOED, 2005, p. 2, grifos nossos).

Para desenhar a proposta de AIP da RMEC, como não havia experiências na educação básica que pudessem apontar caminhos, os pesquisadores do Loed basearam-se no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)⁴⁸. Assim, inspirados no Sinaes e entendendo que a proposta avaliativa devia ser construída coletivamente, algumas ações envolveram pesquisadores do Loed e os atores da RMEC. Dentre tais ações, elencamos: encontro entre pesquisadores do Loed e profissionais da SME; audiências públicas envolvendo profissionais da RMEC; composição de um Conselho Gestor; sensibilização dos profissionais e negociação de um pacto de qualidade quanto à educação municipal; aplicação de questionários em escolas de EF para coletar dados e orientar novas ações⁴⁹ (BETINI, 2009).

Além dessas ações, uma Carta de Princípios foi construída, em julho de 2003, a fim de conferir legitimidade ao processo, bem como transparecer os compromissos e os conceitos envolvidos (FREITAS et al., 2004). Tal carta, aprovada em audiência pública realizada com profissionais da rede e demais munícipes (FREITAS et al., 2009, p. 77), ressalta que:

O desenvolvimento de processos de avaliação em redes de ensino, escolas e salas de aula é um processo bastante requerido no cenário nacional. As experiências em

⁴⁷ Idem.

⁴⁸ O Sinaes foi criado pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. A política de AIP inspirou-se na leitura da versão inicial do Sinaes, cujos princípios de globalidade, continuidade, historicidade, legitimidade técnica e política negavam o ranqueamento das instituições. Dessa forma, em sua versão inicial, o Sinaes apresentava uma concepção formativa e processual da avaliação em que o Estado, por sua vez, também era corresponsável pela qualidade institucional. Era, ainda, uma característica do Sinaes, a articulação dos diversos olhares, internos e externos, no diagnóstico da realidade institucional e na proposição de melhorias diante das dificuldades detectadas (SORDI, 2011). De acordo com Sordi (2011, p. 607), as várias alterações e reedições da lei inicial do Sinaes “parecem hoje se afastar das bases teóricas” anteriormente destacadas.

⁴⁹ Mais detalhes sobre o processo de construção da política de AIP, ver Betini (2009) e Mendes (2011).

relação a esta temática têm revelado, entretanto, que é necessário que os princípios orientadores dos processos de avaliação sejam construídos e conhecidos por todos, de forma a conseguir o maior envolvimento possível de todos no processo. Com este objetivo foram organizados e apresentados abaixo os princípios que deverão nortear os trabalhos de avaliação ora em pauta. Eles são os seguintes:

Quadro 2 – Carta de princípios

<p>1</p> <p>A avaliação educacional é um processo de reflexão coletivo e não apenas a verificação de um resultado pontual. Esta é a maneira mais adequada de se pensar a avaliação em quaisquer níveis: como processo destinado a promover o permanente crescimento. Há que se medir, mas esta não é a parte mais importante; há que se avaliar – esta sim é fundamental. Avaliar é promover no coletivo a permanente reflexão sobre os processos e seus resultados, em função de objetivos a serem superados. Avaliar supõe em algum grau e de alguma forma, medir. Mas medir, certamente, não é avaliar. Portanto, a avaliação é uma categoria intrínseca do processo ensino-aprendizagem, por um lado, do projeto político- pedagógico da escola, por outro. Não pode ser separada dele como se pretende com as avaliações centralizadas. Ela só tem sentido dentro da própria organização do trabalho pedagógico do professor e da escola. Há, portanto, que se reafirmar a confiança no professor e na escola. A avaliação deve ser feita pelo e para o professor/aluno e só, secundariamente, deve ser um “dado” para o sistema. Não se mede ou se avalia para o sistema, mas sim para o professor e seu coletivo imediato – a escola. As mudanças necessárias devem ser processadas ao nível do projeto político-pedagógico da escola, discutido e implementado coletivamente, ao amparo do poder público.</p>
<p>2</p> <p>Existem várias definições para “qualidade” de ensino. Assume-se aqui, tentativamente, que a qualidade é entendida como o melhor que uma comunidade escolar pode conseguir frente às condições que possui, tendo em vista os objetivos de servir a população naquilo que é específico da educação: formação e instrução. Além de ‘resultados’ estão em jogo tanto as ‘finalidades do processo educativo’ como as ‘condições’ nas quais ocorre. A qualidade não é optativa no serviço público. É uma obrigação. Entretanto, as condições oferecidas para se conseguir esta almejada qualidade devem ser levadas em conta como em qualquer outra atividade humana. Não se desconhecem aqui os limites que uma sociedade desigual e injusta impõe para o trabalho dos profissionais da educação. Mas também não se desconhece a responsabilidade que a educação tem enquanto um meio de emancipação e de propiciar melhores oportunidades de inserção social a amplas parcelas da população marginalizadas ou não.</p>
<p>3</p> <p>Qualidade, portanto, não deve ser vista apenas como ‘domínio de português e matemática’, mas, além disso, incluir os processos que conduzam à emancipação humana e ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Neste sentido, a qualidade da escola depende, também, da qualidade social que se consegue criar no entorno da escola. A escola não pode dar conta de gerar equidade se fora dela se gera inequidade, desigualdade, violência, insegurança e revolta. Não menos importante, portanto, é a dimensão emancipadora dos processos avaliativos que visa inserir as(os) professoras(es) e as crianças em seu tempo e espaço, bem como dotá-las de capacidade crítica e criativa, para superar seu tempo – a capacidade de auto-organizar-se para poder organizar novos tempos e espaços. Os processos avaliativos, longe de serem apenas aperfeiçoamento de resultados acadêmicos, visam criar sujeitos autônomos pelo exercício da participação em todos os níveis. Formar para transformar a vida e instruir para permitir o acesso ao saber acumulado são aspectos indissolúveis do ato educativo.</p>
<p>4</p> <p>O desenvolvimento do sistema de avaliação proposto contempla três níveis simultâneos: construção da avaliação ao nível de sala de aula (ensino-aprendizagem); construção da avaliação ao nível institucional (Escola); construção da avaliação do sistema ou do conjunto da rede (Secretaria). A adesão das escolas à avaliação do nível do ensino-aprendizagem (sala de aula) e no nível da avaliação institucional (escola) é optativa. O terceiro nível (sistema) é de responsabilidade do poder público. Os níveis 1 e 2 são os mais importantes.</p>
<p>5</p> <p>Nenhuma das ações de avaliação deve conduzir a “ranqueamentos” ou classificação de escolas ou profissionais e muito menos deve conduzir à premiação ou punição. Os dados são produzidos nos vários níveis com o objetivo de serem usados pelos interessados na geração de processos de reflexão local e melhoria da escola.</p>

<p>Rejeita-se a ideia de uma avaliação cujos dados são direcionados apenas para alimentar os órgãos centrais sem que sejam utilizados por aqueles que conduzem o dia a dia da atividade pedagógica. Como princípio geral, as ações de avaliação dentro ou fora da sala de aula não se destinam a punir ou classificar, mas sim a promover.</p>
<p>6</p> <p>O processo avaliativo deve ser construtivo e global. Ele envolve participantes internos (professores, alunos, especialistas, funcionários administrativos) e participantes externos (sociedade, pais, empregadores). Trata-se de um processo que deve combinar autoavaliação, avaliação por pares e também um olhar externo.</p>
<p>7</p> <p>Ao nível da avaliação da rede ou do conjunto do sistema, o compromisso é de se usar técnicas modernas que permitam levar em conta tanto os resultados obtidos como as condições em que eles foram obtidos. Ao nível das escolas, portanto ao nível da avaliação institucional, a técnica de base será a autoavaliação seguida pela avaliação baseada em pares – ou seja, seguida pelo diálogo entre escolas e por fim com a sociedade. Ao nível do ensino-aprendizagem devem ser disponibilizados conhecimentos para que os professores possam criar estratégias específicas de avaliação, preservando a autonomia profissional e valorizando a atuação responsável do professor no processo pedagógico.</p>
<p>8</p> <p>O projeto parte do suposto básico de que a avaliação não deve ser um instrumento de controle sobre a escola e os profissionais da educação, mas sim um processo que reúne informações e dados para alimentar e estimular a análise reflexiva das práticas em busca de melhorias, desde a sala de aula até a Secretaria Municipal, passando pelas escolas.</p>
<p>9</p> <p>Dessa forma, o ‘modelo’ de qualidade e seus ‘indicadores’ devem ter legitimidade técnica e política e ser produzido coletivamente com as escolas da Rede Municipal, a partir da prática. A realização de audiências públicas contribui para uma primeira aproximação dos indicadores de forma a iniciar este processo de construção e permitir a obtenção dos primeiros dados, com vistas a definir os esforços preliminares.</p>
<p>10</p> <p>Todo processo deve ser acompanhado por um Conselho Gestor do Sistema de Avaliação de constituição tripartite: Universidade, Secretaria Municipal e representantes de escolas.</p> <p>Fonte: FREITAS et al. (2009, p. 77-82).</p>

O caminho percorrido traz, como sua marca, o compromisso com a construção coletiva da política avaliativa. Mesmo com o desenho da proposta de AIP feito por muitas mãos, a partir do diálogo entre Universidade (Loed-Unicamp) e profissionais da rede, era preciso colocar o projeto em prática e lapidá-lo conforme a experiência dos atores escolares. Desse modo, na intenção de aperfeiçoar a proposta a partir da vivência da autoavaliação, um projeto-piloto foi desenvolvido em três escolas da rede municipal. Essas escolas aderiram voluntariamente ao projeto e receberam apoio técnico e metodológico do Loed e do Departamento Pedagógico (Depe) (BETINI, 2009). A experiência de autoavaliação dessas unidades escolares proporcionou a reelaboração da proposta de AIP, mantendo, contudo, os pressupostos da Carta de Princípios (MENDES, 2011).

Assim, em 2007, o projeto de AIP da RMEC recebeu a seguinte denominação: Avaliação Institucional Participativa: Uma Alternativa para a Educação Básica de Qualidade

da Rede Municipal de Ensino de Campinas e Fundação Municipal para Educação Comunitária. Nele é anunciado o que se vislumbra com a AIP na RMEC.

Por meio da AIP, o poder público também poderá cumprir o dever, eticamente irrenunciável, de estabelecer uma política de avaliação, por meio da qual venha a obter elementos para reflexão e análise do impacto dessas e de outras condições de trabalho (salário, formação e jornada) existentes na RME/Fumec, seja para ofertar onde há carência seja para favorecer um reordenamento coerente com os graus de autoridade e responsabilidades de cada grupo de atores da SME. Lembrando que se trata de um processo bidirecional e que, portanto, a oferta e o reordenamento não se restringem às Unidades Escolares. Por outro lado, dado o seu caráter social, é absolutamente pertinente que a SME preste contas à sociedade de suas responsabilidades no que se refere à aprendizagem de nossos alunos. Portanto, a implementação de uma AIP também cumprirá a tarefa de dar respostas públicas à questão de como os profissionais da SME, em cada uma de suas instâncias, estão cumprindo a missão social a qual aderiram profissionalmente (PMC-SME, 2007, p. 6).

A proposta avaliativa ficou, assim, constituída por três módulos, a saber: Autoavaliação ou Avaliação Interna, Avaliação Externa de Desempenho do Estudante e Censo Educacional da Rede/do Sistema ou Avaliação Externa. Cada módulo pode ser descrito da seguinte forma:

- Autoavaliação ou Avaliação Interna: transcende as questões relacionadas ao desempenho do estudante e está voltada a refletir acerca da realidade da educação básica, de forma a superar os problemas identificados em cada unidade escolar e potencializar a qualidade educativa, bem como a formação dos estudantes (PMC-SME, 2007).
- Avaliação Externa de Desempenho do Estudante (Prova Campinas): objetiva construir matrizes de referência para as avaliações de Língua Portuguesa e Matemática a serem aplicadas aos estudantes da 3ª série do EF⁵⁰. Apesar de haver outros sistemas de avaliação destinados às escolas públicas, a SME optou por desenvolver sua própria avaliação de desempenho por entender que, dessa forma, haveria um estímulo à “participação dos próprios profissionais da educação no desenvolvimento deste sistema, adquirindo know-how em processos/técnicas de avaliação” (PMC-SME, 2007, p. 14).
- Censo Educacional da Rede/do Sistema ou Avaliação Externa⁵¹: trata-se de

⁵⁰ Em 2005, quando esse módulo passou a ser desenvolvido na referida rede, as séries escolares ainda estavam organizadas em oito anos.

⁵¹ Alguns educadores da RMEC conhecem esse módulo como avaliação externa. Desse modo, os testes padronizados em larga escala, como a Prova Brasil, são chamados de avaliação externa de desempenho dos estudantes.

avaliação externa realizada pela equipe de cada Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (Naed)⁵², a partir das diretrizes educativas estabelecidas pelo Depe, que se concretiza com a visita a cada unidade escolar. A intenção, com tal módulo do processo avaliativo, é “corrigir eventuais erros de percepção produzidos pelos agentes internos, muitas vezes acostumados acriticamente às rotinas e, mesmo, aos interesses corporativos” (PMC-SME, 2007, p. 10). Para tanto, os avaliadores externos acessam os documentos escolares, entre eles os relatórios de autoavaliação e da avaliação externa em larga escala, de modo a somar informações e, ao inter-relacioná-las, oferecem subsídios para a reflexão acerca das ações institucionais, com vistas a fortalecer o PP (PMC-SME, 2007).

A formalização do projeto Avaliação Institucional Participativa: Uma Alternativa para a Educação Básica de Qualidade da Rede Municipal de Ensino de Campinas e Fundação Municipal para Educação Comunitária de AIP impulsionou a instituição da política na RMEC, por meio da Resolução 05, de 6 de maio de 2008 (MENDES, 2011). Tal resolução “estabelece as diretrizes para a implementação do processo de Avaliação Interna das Unidades Municipais de Ensino Fundamental e para a constituição da Comissão Própria de Avaliação” (RESOLUÇÃO-SME 05/2008). Seus artigos destacam que a autoavaliação das unidades escolares é um processo de reflexão sobre a realidade local, com o objetivo de planejar ações para a melhoria institucional, a partir da CPA.

Embora existisse o Conselho de Escola – colegiado instituído no município pela Lei 6.662/1991, para dinamizar a discussão sobre a realidade escolar – Sordi, Bertagna e Silva (2016) explicam que esse espaço se caracterizava pela burocratização da prestação de contas e, desse modo, se esvaziava das reflexões acerca das necessidades da escola. Assim, a CPA, na AIP, propõe-se a ser um tempo e espaço “de reconversão da potência dos coletivos em

⁵² Há um Núcleo em cada região do município, totalizando cinco Naeds. Cada Núcleo engloba uma quantia de escolas de sua região. São funções dos Naeds: **I** - desenvolver ações educativas descentralizadas voltadas à construção de uma política pública municipal de educação; **II** - implementar procedimentos e normas político-pedagógicas da SME; **III** - participar regionalmente das ações das diversas secretarias para o desenvolvimento de políticas públicas intersetoriais; **IV** - realizar ações de valorização dos saberes produzidos na região em busca da *qualidade social* (DECRETO MUNICIPAL 14.460/2003, grifos nossos). Em cada Núcleo, há um representante regional, nomeado pelo prefeito. Também atuam nos Naeds os supervisores educacionais, profissionais de apoio técnico e profissionais de apoio administrativo. Até 2013, os coordenadores pedagógicos também integravam os Naeds. A partir de 2015, os CPs passaram a ter áreas de atuação (RESOLUÇÃO SME 08/2015), na instância central, sem, portanto, ter um Naed de referência.

favor da qualidade social” (SORDI; BERTAGNA; SILVA, 2016, p. 187). A Resolução 05/2008 apresenta as atribuições da CPA, são elas:

- I** - assumir a condução do processo de Avaliação Interna na Unidade Educacional;
- II** - sistematizar as informações obtidas no processo de Avaliação Interna para facilitar a interlocução com as ações desencadeadas por meio das políticas públicas da Secretaria Municipal de Educação – SME;
- III** - desenvolver o processo de Avaliação Interna de tal modo que haja superação das experiências avaliativas descontextualizadas e geradoras de comparações e competições entre os envolvidos;
- IV** - estimular a participação de todos os atores da Unidade Educacional nas diferentes etapas do processo de Avaliação Interna;
- V** - incluir, corresponsabilizar e valorizar a comunidade escolar na análise dados coletados no processo de Avaliação Interna;
- VI** - manter informada a comunidade escolar sobre o processo de Avaliação Interna, seus encaminhamentos e resultados;
- VII** - identificar, no processo educativo, fragilidades e/ou potencialidades e estabelecer estratégias para superação das dificuldades observadas;
- VIII** - elaborar e sistematizar o Plano de Acompanhamento e de Avaliação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico, expressando as metas a serem atingidas pela Unidade Educacional, as ações a serem adotadas para este fim e os indicadores que permitam o monitoramento das ações (SME-RESOLUÇÃO 05/2008).

Nessa direção, Sordi e Freitas (2005) destacam que a CPA organiza os dados existentes na escola, cria condições para que seus membros deliberem sobre eles, de modo a esclarecer aspectos acerca da realidade escolar e negociar encaminhamentos. Os autores afirmam, ainda, que cabe à CPA destinar aos gestores da escola as recomendações para a qualificação da instituição, alimentando-os com as informações sobre a realidade local e oportunizando elementos para os processos decisórios, permeados pela participação da comunidade escolar. Desse modo, a AIP, como recurso da gestão escolar, permite aprimorar seus aspectos pedagógicos e administrativos, “com vistas à melhoria da qualidade e da relevância social da escolar” (DALBEN, 2008, p. 24).

Para tanto, a articulação dos trabalhos desenvolvidos pela CPA cabe, obrigatoriamente, ao Orientador Pedagógico (OP) de cada instituição (RESOLUÇÃO 05/2008). No processo de construção coletiva da política, tal ator foi escolhido para coordenar a AIP por ser o profissional que estabelece contato direto com professores, estudantes e familiares e, ainda, por realizar ações para a efetivação do PPP (LEI 12.985/2007)⁵³. No entanto, o OP não está isolado na função de constituir a CPA. A referida resolução destaca que o diretor educacional deve corresponsabilizar-se pela composição da CPA, bem como dos tempos e espaços para a autoavaliação. Para apoiar o trabalho dos OPs no acompanhamento

⁵³ O Decreto Municipal 16.779/2009 acrescentou a articulação da CPA e a corresponsabilização na implementação da AIP nas atribuições do OP.

pedagógico na perspectiva da AIP, na RMEC, foram, também, criadas as funções de professores coordenadores de ciclos, professores articuladores das CPAs e professores articuladores do Mais Educação⁵⁴, com o pagamento de Horas-Projeto (HP) (SOUZA, 2012; ASSESSORIA DE AIP, 2014).

Ainda sobre a CPA, o Art. 6º da Resolução 05/2008 ressalta a necessária representação de cada segmento escolar (gestão, professores, funcionários, famílias, estudantes), com eleição entre os pares. Para viabilizar a constituição da CPA pelos diversos segmentos da escola, na mesma resolução está prevista a participação dos representantes dos funcionários dentro de sua jornada semanal de trabalho. Quanto aos professores participantes, são atribuídas de quatro a nove HP⁵⁵ (MENDES, 2011).

Publicada a Resolução 05/2008, uma série de ações foi desenvolvida para a sua implementação nas escolas de EF da RMEC, bem como nos demais níveis da SME⁵⁶, de modo a se constituir uma política de responsabilização participativa. A seguir, são descritas as ações planejadas e efetuadas com o intuito de se materializar a AIP na RMEC.

3.3 Ações para a implementação da AIP enquanto política pública

Em maio de 2008, a AIP tornou-se política pública na RMEC, a partir da publicação da Resolução 05/2008. No entanto, para a efetivação de uma política educacional contrarregulatória, apenas a legislação não é suficiente, apesar de necessária. Desse modo, é preciso considerar que

[...] nenhuma transformação consistente e duradoura pode haver em educação se simplesmente vier impulsionada por dispositivos legais e burocráticos e não contar com a adesão e o comprometimento dos sujeitos concernidos para a solução dos problemas que lhes dizem respeito (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 31).

Assim, a concretização de uma política ancorada em princípios emancipatórios só é possível se as condições de trabalho possibilitarem o encontro e o diálogo entre seus atores, com especial envolvimento destes no decorrer do processo. Por mais que a legislação

⁵⁴ A função de professores articuladores da CPA foi criada em 2008, as demais, em 2013 (ASSESSORIA DE AIP, 2014).

⁵⁵ As Horas-Projeto (HP) são “as horas remuneradas de trabalho docente, determinadas pelas instâncias da SME, destinadas à participação em Projetos com alunos e/ou em Projetos de Formação Continuada” (RESOLUÇÃO-SME 02/2008).

⁵⁶ Os três níveis da Secretaria Municipal de Educação da RMEC são: nível macro – gestão central (Depe), nível meso – Naeds (tem como função realizar o diálogo entre escola e poder central), nível micro – escolas.

estabeleça princípios democráticos e participativos, esses somente germinarão em solo fértil, regado a conciliação das diversas vozes.

Nessa direção, uma série de ações foi realizada, a fim de apoiar a implementação da política de AIP. Além do suporte teórico-metodológico do Loed, uma Assessoria de Avaliação foi composta, com profissionais da própria rede, para auxiliar o processo. As funções da Assessoria de AIP relacionavam-se a:

Assessorar o Departamento Pedagógico e a Secretaria Municipal de Educação no processo de Avaliação Institucional da Rede Municipal; *Coordenar a implementação e o desenvolvimento da autoavaliação das unidades educacionais; coordenar o processo de implementação e desenvolvimento das Comissões Próprias de Avaliação; Coordenar a construção e desenvolvimento da avaliação de desempenho própria – Prova Campinas; Coordenar e acompanhar o processo de aplicação das avaliações de desempenho externas (Provinha Brasil e Prova Brasil); Coordenar o processo de socialização dos resultados gerados pelas avaliações externas* (ASSESSORIA DE AIP, 2010).⁵⁷

Em parceria, a Assessoria de AIP e os pesquisadores do Loed promoveram a formação dos atores escolares, sobretudo do OP; reuniões de sensibilização com os gestores das escolas; oficinas; palestras; encontros gerais das CPAs para compartilhamento de experiências; reuniões setoriais nos Naeds; e fórum com todos os segmentos (MENDES, 2011). Segundo Mendes (2013, p. 17), tais ações tinham por objetivo:

[...] refletir sobre a escola que se tem e a escola que se quer e sobre os papéis dos sujeitos da escola; o que se entende por participação e como levar a escola a querer processos participativos; promover situações de aprendizagem do trabalho coletivo e da qualidade negociada; compreender a AIP; reconstruir a concepção de educação pública sob a perspectiva emancipatória, bem como refletir sobre as contradições das reformas educativas assentadas nas avaliações externas; e, construir, fazer, romper com uma escola que tem se acostumado com o rótulo de ineficácia (grifos nossos).

As ações mencionadas mostram que a implementação da política de AIP aconteceu concomitantemente com a formação dos diversos atores da RMEC. Ao formar os atores e, ao mesmo tempo, implementar a política, a intenção foi proporcionar aprendizagem *com e no* processo de Avaliação Institucional, de modo a transformar a escola como um todo, de forma integrada (SORDI, 2009).

Finalizada a primeira fase de formação dos atores, em 2009, deu-se continuidade à implementação e consequente incorporação da política na RMEC. Os objetivos para essa segunda fase eram:

⁵⁷ As funções da Assessoria de AIP foram apresentadas em um evento interno da PMC, realizado em 30 de abril de 2010. O material utilizado no evento (*slides*) nos foi fornecido pela referida Assessoria, em 2014.

[...] ampliar a capilaridade do projeto de AIP (a escola tem que incorporar o projeto), pois pretende que a avaliação se torne uma cultura na rede; estimular a fase de institucionalização do projeto nas escolas; aprimorar o desígnio avaliativo vigente; *otimizar o diálogo entre dados de avaliação externa e autoavaliação institucional participativa (diante dos dados das avaliações externas, o quão procedentes eles são para ser apontados, valorizados ou repugnados)*; construir espaços coletivos de contrarregulação propiciados pela AI, por meio do OP (MENDES, 2011, p. 181-182, grifos nossos).

Para tanto, como dinâmica de trabalho, além das Reuniões Setoriais nos Naeds e dos Encontros Gerais das CPAs, aconteceram reuniões com os coordenadores pedagógicos e supervisores educacionais para discutir a política e o papel de cada um em sua implementação.

No ano seguinte, ainda em direção à implementação e consolidação da política, o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da RMEC – normatização que regulamenta a organização pedagógico-administrativa das unidades educacionais da RMEC – incorporou a AIP em seus artigos, pela Portaria-SME 114/2010. Nele, a qualidade negociada, qualidade social, gestão democrática, formação integral do estudante e o compartilhamento de responsabilidades sustentam a descrição dos trabalhos a serem realizados pelas instâncias que compõem a SME⁵⁸. De acordo com Souza (2012, p. 33), a incorporação da AIP ao Regimento significou a superação de um desafio, pois a AIP na RMEC tornou-se “menos suscetível aos humores e aos tempos de cada governo”.

Também em 2010, foi realizada a primeira Reunião de Negociação, envolvendo as CPAs e a gestão central. As Reuniões de Negociação são relevantes para a concretização da política de AIP quanto à partilha de responsabilidades entre poder público e comunidade escolar. De acordo com Sordi (2012, p. 498), uma das potências das Reuniões de Negociação está em mudar a posição dos representantes da gestão central, pois “de meros demandantes por resultados das escolas”, a partir da negociação com o coletivo escolar, passam a ocupar um “outro estatuto que lhes confere legitimidade para demandar, exatamente porque aceitam ser demandados”. E, ainda, a AIP, pelas negociações, buscava “reverter a cultura segundo a

⁵⁸ Identificamos no Regimento Escolar Comum (Portaria-SME 114/2010) menção à: qualidade negociada – sinaliza que um dos objetivos da AIP é explicitar a corresponsabilidade de suas três instâncias, além de favorecer a construção de políticas públicas ancoradas na qualidade negociada; qualidade social – o documento menciona que a RMEC deve garantir a qualidade social da educação; gestão democrática – de acordo com o documento, a instância macro deve articular-se com os colegiados existentes na rede. Além do nível macro, as escolas também devem realizar a gestão em consonância com seus colegiados; formação integral - ressalta que as escolas devem promover o desenvolvimento integral dos estudantes, em seus aspectos físico, psicológico, afetivo, intelectual, social e cultural, bem como desenvolver as formações ética, política e estética; responsabilidade compartilhada – as instâncias da SME devem considerar os dados da avaliação institucional das escolas na coordenação e elaboração de seus planos de trabalho. As escolas, através da CPA, também devem construir Planos de Avaliação, e, conseqüentemente, seu PP, de acordo com os dados da sua autoavaliação.

qual ora o professor não ensina, ora o aluno não aprende, ora a família não coopera: a cultura da culpabilização unilateral. A AIP buscava construir as bases de uma responsabilização participativa⁵⁹ (BARRETTO; GIMENES, 2016, p. 492).

As Reuniões de Negociação ocorreram nos anos de 2010, 2011 e 2014. Eram organizadas com cinco ou seis grupos de CPAs, os membros da Assessoria de AIP, o secretário de Educação e demais integrantes da SME. De modo geral, todas seguiram a mesma metodologia de trabalho:

1. As CPAs enviaram seus Planos de Avaliação à Assessoria de AIP que, por sua vez, fazia a leitura prévia do material, organizando as demandas para subsidiar o diálogo entre CPA e SME, durante a Reunião de Negociação.
2. Abertura do encontro, feita pela Assessoria de AIP, com breve resgate da política, seus objetivos e a retomada do pacto da qualidade, foco principal da reunião.
3. Apresentação, por parte de cada CPA, do material preparado para o encontro, destacando suas demandas internas e externas.
4. Finalização do encontro, feita pelo(a) secretário(a) municipal, com as justificativas e os acordos pactuados entre a instância central e as CPAs, a partir das necessidades apresentadas.
5. Com as discussões realizadas e as informações contidas no Plano de Avaliação de cada unidade escolar, a Assessoria de AIP organizava uma devolutiva às escolas, com as justificativas sobre os problemas apresentados e as ações a serem efetivadas pela gestão central⁶⁰.

Na Reunião de 2010, durante a abertura, foi feita a apresentação do Ideb, dos resultados da Prova Brasil, a quantidade de estudantes não alfabetizados nos 2º e 3º anos, informações quanto à evasão escolar e reprovação na RMEC. Após a divulgação desses dados, duas perguntas foram expostas para a reflexão coletiva, a saber: Como zerar a quantia de alunos não alfabetizados?; Se a evasão é pequena, há garantia de que os alunos que estão na escola estão aprendendo?⁶¹

Ao final da reunião, quando foi responder às demandas das CPAs, o secretário de Educação resgatou a discussão acerca dos indicadores de qualidade apresentados no início do

⁵⁹ Trecho da entrevista realizada por Barretto e Gimenes (2016) com a Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi.

⁶⁰ Informações obtidas por meio da análise dos registros sobre as Reuniões de Negociação, disponibilizados pela Assessoria de AIP em 2014.

⁶¹ Informações obtidas via registro de observadores do Loed, presentes nas reuniões.

encontro e ressaltou que a escola deve assumir seu compromisso em zerar o número de crianças não alfabetizadas ao final do 3º ano, bem como subir o Ideb, após a SME cumprir minimamente os seus compromissos⁶². Em sua fala, o secretário retomou, também, que a avaliação deve proporcionar melhorias à instituição, sem comparações entre as unidades escolares e hierarquia de resultados.

Vale lembrar que a AIP não dispensa os resultados das avaliações externas em larga escala, mas, também, não se limita a eles. A negociação topo-base (comunidade escolar e gestão central), ao mesmo tempo em que possibilita à escola demandar do poder público o que não está ao seu alcance, permite que a SME dialogue com a instituição a respeito de seus indicadores de qualidade. Nesse movimento de negociação, cabe a cada instância da SME assumir suas responsabilidades em relação à qualidade social. Desse modo,

Decorrente da organização dos atores em torno do pacto de qualidade que negociam e com o qual se comprometem, espera-se responder também às exigências da avaliação externa e ao processo de regulação estatal, *porém com outra lógica de ação que toma os índices como um dos balizamentos para o processo decisório e não o indicador* (SORDI, 2012, p. 496, grifos nossos).

Na Reunião de Negociação de 2011, a SME solicitou que as escolas escolhessem *um indicador de qualidade* para a elaboração do Plano de Avaliação. Assim, cada escola deveria optar por um “indicador de aprendizagem em que se mostrasse o percurso dos alunos de acordo com o indicador escolhido, apontando também algumas estratégias utilizadas pela escola nesse processo” (VIEIRA; FERRAROTTO, 2013, p. 15). Consequentemente, além das escolas demandarem melhores condições de infraestrutura e recursos humanos, algumas deram início à reflexão a partir da análise dos indicadores selecionados⁶³.

Em 2012, como consequência do momento político do município, que registrava sucessivas trocas de secretário da Educação, a Reunião de Negociação não foi realizada. No ano seguinte, com o Partido Socialista Brasileiro (PSB) na gestão municipal, nenhuma ação relacionada à política de AIP foi desenvolvida pela SME, nem mesmo a Reunião de Negociação. Percebemos, assim, que “as reuniões de negociação, espaço de exercício e de aprendizagem da responsabilização participativa, foram esmaecendo”. Fato que revela “a pouca disposição para o diálogo com as escolas, com a comunidade⁶⁴” (BARRETTO; GIMENES, 2016, p. 498).

⁶² Idem.

⁶³ Informações obtidas por meio da análise dos Planos de Avaliação enviados, em 2011, pelas escolas. Material fornecido pela Assessoria de Avaliação Institucional em 2014.

⁶⁴ Trecho da entrevista realizada por Barretto e Gimenes (2016) com a Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi.

O adormecimento de ações caras à política de AIP evidencia que as políticas públicas instalam-se em uma “arena” em que diversas concepções e forças estão em disputa (AGUILAR VILLANUEVA, 1992). A Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi, assim descreve as idas e vindas na AIP⁶⁵:

Na primeira fase, existia uma ligação muito forte do Loed com a Coordenação de Avaliação, no sentido de: vamos entender, formular, corrigir. A AIP nessa fase era dependente do Loed, o que assegurava uma leitura mais crítica dos processos e a preservação dos princípios e estratégias de ação. Essa centralidade do Loed foi se perdendo ao longo do tempo. Seria muito bom que isso acontecesse, mas achamos que ocorreu de forma um pouco prematura. Sucessivas mudanças de secretários da educação e novos atores que estavam à frente do Departamento Pedagógico começaram a entender que o diálogo deveria ser com a assessoria deles. Valorizava-se o olhar interno mais do que a colaboração externa da universidade porque esta começava a incomodar. As políticas de avaliação externa ganhavam maior envergadura e pressionavam os gestores a obter bons índices e a AIP parecia mais interessada no processo de negociação, trazendo mais dificuldades do que resultados. Tensão no cenário e a Carta de Princípios voltava para objetivar a conversa, tencionando a implementação da política de AIP e os avanços da avaliação externa defendida pela lógica neoliberal (BARRETTO; GIMENES, 2016, p. 482).

A negociação entre a CPA e o poder central foi retomada, apenas, em 2014. Durante esse encontro, ao se referir ao ano anterior, o diretor do Depe justificou que a SME “não tinha o que falar”, quanto à dificuldade na solução das demandas apontadas pelas escolas. A retomada das reuniões, ainda de acordo com o diretor do Depe⁶⁶, acontece após uma conversa com a Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi (Loed/Unicamp), que salientou a necessidade de diálogo com as escolas, mesmo que fosse preciso falar o que não gostariam de ouvir⁶⁷.

Essa Reunião seguiu o mesmo formato das anteriores e contou com a presença da secretária de Educação, da Assessoria de AIP, do diretor do Depe, dos representantes de órgãos de apoio da secretaria e dos representantes dos Naeds. Nesse ano, a Assessoria de AIP enviou um roteiro para as escolas solicitando que, em sua apresentação, programada para ocorrer em 15 minutos, a CPA contemplasse indicadores de desempenho dos estudantes, entre eles, a série histórica da Prova Brasil e promoção/aprovação dos estudantes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Comunicado Depe/Assessoria de Avaliação Institucional 03/2014).

Assim, pela primeira vez, houve uma solicitação especificando qual indicador de qualidade as escolas deveriam trazer para o momento da negociação e, como vimos, tratava-se dos resultados das avaliações externas em larga escala. A maioria das escolas trouxe tais

⁶⁵ Idem.

⁶⁶ Em algumas Reuniões de Negociação de 2014, o diretor do Depe respondeu pela SME, uma vez que a secretária de Educação estava afastada por motivo de saúde.

⁶⁷ Acompanhamos essa Reunião de Negociação – informação registrada em diário de campo da pesquisadora.

dados durante a negociação. Algumas apresentaram uma reflexão sobre esses resultados, demonstrando ações da escola direcionadas ao ensino e aprendizagem, outras, por sua vez, apenas expuseram a série histórica da Prova e da Provinha Brasil⁶⁸. Apesar da solicitação da Assessoria de AIP quanto aos indicadores de desempenho dos estudantes, não identificamos pronunciamentos dos representantes do poder central relacionadas a esses resultados. Ao final das reuniões, como ocorreu em outros anos, houve uma fala na tentativa de responder às principais demandas apontadas pelas CPAs.

As Reuniões de Negociação, os Encontros das CPAs e os eventos oportunizados para o debate acerca da AIP podem ser considerados ações “potentes para manter o projeto de AIP da rede municipal de Campinas vivo e robusto” (SORDI, 2012, p. 507). Tais ações, inclusive, são reconhecidas pelas unidades escolares. Uma CPA, por exemplo, destacou, durante a Reunião de Negociação de 2014, que, dentre suas solicitações, naquele momento, uma delas estava sendo contemplada com a retomada das negociações⁶⁹. Outras, por sua vez, manifestaram-se contrárias à parceria público-privada (PMC e Comunitas), enfatizaram que conseguem identificar suas fragilidades pelos processos de autoavaliação e que o poder público precisa assumir suas responsabilidades⁷⁰.

Dessa forma, as escolas, a partir de suas vivências e com o amadurecimento da experiência em se autoavaliar, passam a solicitar sua voz no diálogo com o poder público. Além de demandar solução para as necessidades estruturais, a comunidade escolar começa a reconhecer e valorizar os tempos e espaços em que podem se pronunciar e negociar. Como afirma a Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi, apesar das mudanças de prefeito, secretário de Educação e da descontinuidade do processo, os profissionais começaram a reagir e sinalizavam que

Algo havia se imiscuído na cultura de avaliação da SME. Os princípios da Carta tinham sido apropriados pelos atores e estes os defendiam, mesmo sem a universidade por trás. Mesmo que as CPAs nem sempre funcionassem como pretendido (BARRETTO; GIMENES, 2016, p. 485, grifos nossos).

A Resolução 05/2008 ainda está em vigor na RMEC. No entanto, como descrevemos, as ações relacionadas à AIP não ocorreram de modo constante e permanente. Seu contexto histórico e as diferentes formas de entender a qualidade e a avaliação

⁶⁸ Informações obtidas por meio da análise dos Planos de Avaliação enviados, em 2014, pelas escolas. Material fornecido pela Assessoria de Avaliação Institucional no mesmo ano.

⁶⁹ Acompanhamos essa Reunião de Negociação – informação registrada em diário de campo da pesquisadora.

⁷⁰ A ação da Falconi (interveniente nessa parceria) nas escolas de EF da RMEC, tinha como foco a melhoria dos resultados das avaliações externas em larga escala. Tal parceria será abordada mais adiante.

educacional passaram a disputar a agenda política em Campinas e trouxeram desdobramentos para os processos de negociação, característicos da AIP. Nesse sentido, a atenção a esse cenário se faz necessária para compreender seus possíveis desdobramentos quanto à utilização das avaliações externas em larga escala e a construção da responsabilização participativa.

3.4 Prova Campinas: A avaliação externa de desempenho dos estudantes da política de AIP da RMEC

Como já explicitado, a política de AIP da RMEC pressupõe a responsabilização participativa no processo de qualificação da escola pública, com vistas à formação humana dos estudantes. Para isso, a comunidade escolar olha para si, em seus múltiplos aspectos e, nesse sentido, os resultados das avaliações externas em larga escala são apreciados como *um* indicador de qualidade, dentre tantos outros. A partir da autoavaliação, novos pactos são firmados tanto entre os membros da comunidade escolar como entre ela e o poder público.

Vale lembrar que a avaliação externa em larga escala – ou avaliação externa de desempenho dos estudantes (Prova Campinas), como conhecida na RMEC – constitui um dos módulos da AIP, instituída enquanto política pela Resolução 05/2008. Apesar das avaliações já existentes no cenário nacional, a intenção foi construir uma avaliação com a participação dos professores da rede, a partir da realidade vivenciada, “adquirindo *know how* em processos/técnicas de avaliação” (MOURA et al., 2008, p. 1).

Para pensar formas alternativas de avaliar externamente o desempenho dos estudantes, em consonância com o estabelecido pela Carta de Princípios, no ano de 2005, uma reunião foi realizada com professores das turmas de 3^a série e a equipe gestora das 39 escolas de EF existentes na época (PMC-SME, 2007; NORONHA, 2014). O intuito era iniciar “com as 3^{as} séries do ensino fundamental, seriado e de oito anos” e “oportunamente a SME [incorporaria] as demais etapas do ensino fundamental” (PMC-SME, 2007, p. 10).

A esses professores foi solicitado o envio de modelos de atividades a fim de exemplificar como os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática eram abordados em sala de aula. Para análise do material obtido, uma equipe de profissionais da Secretaria da Educação foi composta e, em 2007, dois professores de Língua Portuguesa e dois professores de Matemática da Faculdade de Educação da Unicamp foram contratados para auxiliar na composição da matriz de referência.

Na construção da avaliação externa de desempenhos dos estudantes da RMEC, alguns acordos foram estabelecidos entre profissionais da rede e os docentes da Unicamp, de modo a orientar o processo: realização bianual da Prova Campinas; foco na reflexão acerca das *práticas escolares de mobilização cultural*, as quais fazem o conhecimento circular no ambiente escolar; questões dissertativas formuladas seguindo duas perspectivas: a partir de questões valorizadas no contexto escolar, denominadas de questões típicas e questões chamadas de atípicas, as quais poderiam problematizar o conhecimento (MOURA et al., 2008).

A aplicação da primeira edição da Prova Campinas ocorreu em 2008 e sua correção foi feita pelos próprios professores da rede, como forma de envolvê-los ainda mais no processo avaliativo e instrumentalizar as discussões internas, realizadas nos momentos de avaliação institucional (MIGUEL; MOURA, 2010). Após a correção, foi realizado um levantamento quantitativo das respostas e, ainda, um levantamento qualitativo dos casos a serem investigados, com o objetivo de elencar metas para as políticas públicas municipais como, por exemplo, a formação continuada (MOURA et al., 2008). Os relatórios qualitativos foram elaborados pelos professores da Unicamp e continham, ainda, recomendações relacionadas à prática em sala de aula que poderiam ser utilizadas pelas escolas para o planejamento de suas atividades.

No entanto, de acordo com a Assessoria de AIP, não houve uso efetivo dos resultados da Prova Campinas pelas escolas municipais. Segundo uma das assessoras que entrevistamos⁷¹, a não utilização dos relatórios da Prova Campinas, por parte das escolas, foi identificada em conversas com os OPs. Percebendo que os relatórios da Prova Campinas não eram empregados como o esperado, e sem saber ao certo se isso se dava por falta de compreensão dos conteúdos ou sobre como usá-lo⁷², a Assessoria de AIP promoveu, em 2010, um curso de formação, de 72 horas, com o objetivo de “discutir questões pertinentes à interpretação de dados da Prova Campinas, Projeto Geres, Prova Brasil, o Ideb de cada escola e as recomendações da SME para o avanço da aprendizagem” (ASSESSORIA DE AIP, 2014,

⁷¹ Integrante da Assessoria de AIP entre os anos de 2008 e 2014. Realizamos entrevista com a Assessoria de AIP em 2014. Nos próximos capítulos, constam mais informações sobre essas entrevistas.

⁷² Segue o trecho da transcrição da entrevista a que nos referimos: *Assessora Elisabete (nome fictício): Esses relatórios [da Prova Campinas] tiveram... são densos, bastante, por exemplo, o relatório geral tem 180 páginas, acho. E as escolas pouco utilizam isso, tem pouco utilizado, a gente já tinha detectado essa fragilidade, fizemos cursos de formações com o [nome do palestrante] em Matemática para ajudar a escola a utilizar, a interpretar. Havia uma dificuldade, a gente queria ver se a fragilidade era de interpretação do relatório, porque para a gente poderia ser inteligível, mas para a escola... Ou se era trabalhar, assim, você não precisa trabalhar com todo o relatório, pode pegar aspectos, alguns aspectos, né, para você trabalhar. Pesquisadora: Como vocês perceberam que as escolas não estavam utilizando esse relatório? Assessora Elisabete: Na conversa com as Orientadoras Pedagógicas mesmo: Oh, não estão utilizando, pouco uso.*

p. 54), direcionado a OPs e professores integrantes das CPAs.

Nesse mesmo ano, os profissionais da rede estiveram envolvidos, ainda, na elaboração da segunda edição da Prova Campinas, destinada aos estudantes do 4º ano do EF (antiga 3ª série). Mais uma vez o processo contou com a assessoria e a colaboração dos professores de Língua Portuguesa e Matemática da Faculdade de Educação da Unicamp. Em tal edição, a partir da *indisciplinarietà*, a Prova Campinas buscou problematizar os diversos usos feitos da linguagem sem, contudo, estabelecer fronteiras que dicotomizassem as áreas do conhecimento (MIGUEL; MOURA, 2010; NORONHA, 2014). Conforme esclarece a carta enviada às equipes escolares,

A prova não [pretendeu] avaliar a capacidade individual de memorização de conteúdos disciplinares por parte dos alunos. [Concentrou-se] na verificação de como os alunos [lidavam] com diferentes configurações de textos que mobilizam as práticas acima referidas. A prova [buscou] também dar visibilidade e possibilitar a verificação de modos como os alunos refletem e expressam posicionamentos em relação a situações conflituosas envolvendo valores (Carta Prova Campinas, 2010)⁷³.

Assim como em 2008, em 2010, a Prova Campinas foi corrigida pelos professores da rede. Todavia, o relatório com a análise qualitativa saiu, apenas, no final de 2014. Em entrevista com uma das assessoras de AIP⁷⁴, fomos informados que o resultado estatístico ficou pronto logo após a correção das provas, entretanto, sem a análise qualitativa. De acordo com a entrevistada, com as sucessivas trocas de secretário de Educação, decorrentes do momento político vivenciado pelo município, não foi possível contratar os professores da Unicamp para a elaboração dos relatórios. Mesmo com os resultados estatísticos, a Assessoria de AIP optou por não entregar esses dados às escolas sem a análise qualitativa.

A contratação dos professores da Unicamp ocorreu, apenas, no final de 2013. Após um ano, os relatórios ficaram prontos e foram disponibilizados às unidades escolares em outubro de 2015, em uma reunião entre OPs e Coordenadores Pedagógicos (CPs)⁷⁵. Como

⁷³ Carta elaborada pela equipe de avaliação da Prova Campinas, enviada às escolas para orientar a aplicação.

⁷⁴ Informação obtida durante entrevista com a assessora Elisabete (nome fictício) que integrou a Assessoria de AIP entre os anos de 2008 e 2014.

⁷⁵ Na RMEC, há diferença entre Coordenador Pedagógico (CP) e Orientador Pedagógico (OP). O CP não atua nas escolas, mas em nível central. Suas funções são: “assessorar e orientar a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Pedagógico, analisar e propor medidas para o aperfeiçoamento do processo de ensino/aprendizagem, com especial atenção aos resultados da avaliação discente; assessorar, orientar, acompanhar e participar da implementação da Avaliação Institucional nas diversas instâncias da Secretaria Municipal de Educação” (DECRETO 18.424/2014). Já o OP atua nas escolas municipais. Faz parte de suas atribuições: “responsabilizar-se pelo planejamento, elaboração, sistematização, implementação e avaliação do Projeto Pedagógico, promover e coordenar reuniões pedagógicas, inclusive as relativas a Avaliação Institucional, acompanhar o Plano de Ensino dos professores, subsidiando o processo de ensino/aprendizagem, com atenção aos resultados da avaliação discente, buscar assessoramento do Coordenadores Pedagógicos tendo

muitos OPs não eram profissionais da RMEC quando a Prova Campinas foi realizada, os CPs apresentaram o histórico da AIP, com ênfase em seu segundo módulo, ou seja, a avaliação externa de desempenho dos estudantes (Prova Campinas).

Nessa exposição, ressaltaram que a Prova Campinas compõe o processo de AIP. Disseram, ainda, que suas características são diferentes das demais avaliações externas em larga escala, como a Prova Brasil – já que aquela conta com a participação dos profissionais da rede e sua elaboração ocorre a partir os princípios firmados na Carta construída em 2003, enquanto esta é organizada pelo MEC e busca aferir habilidades e competências. Mesmo destacando o que as difere, as CPs ressaltaram que uma não é melhor do que a outra, mas são propostas complementares⁷⁶ (Diário de Campo, 20 de outubro de 2015).

Considerando que a Prova Campinas deveria ser realizada a cada dois anos, uma aplicação deveria ter ocorrido em 2012, contudo, isso não aconteceu. O processo de planejamento da avaliação só foi retomado em 2014, com a aplicação realizada em 2016. Na construção da terceira edição da Prova Campinas, a elaboração das questões da prova contou com o auxílio de dois integrantes da Assessoria de Avaliação Institucional e continuou com os mesmos princípios e características das edições anteriores, com “coleta e análise de materiais advindos das escolas” (ASSESSORIA DE AIP, 2014, p. 53).

A Prova Campinas, enquanto constituinte da política de AIP, necessita de um olhar atento para seu processo de construção. Assim como pactuado no primeiro item da Carta de Princípios (PMC-SME, Carta de Princípios, 2003, p. 1), “há que se medir, mas esta não é a parte mais importante; há que se avaliar – esta sim é fundamental”. Para que houvesse um processo de reflexão sobre a medida, a avaliação externa de desempenho dos estudantes da RMEC buscou: envolver os profissionais das escolas em sua elaboração e correção e, com eles, construir um processo avaliativo; elaborar as provas a partir das atividades fornecidas pelas professoras da rede, sem desconsiderar o modo como os conteúdos são abordados em sala de aula; realizar uma avaliação em larga escala dissertativa, problematizando as diversas áreas do conhecimento; não reduzir a avaliação a apenas duas disciplinas; não hierarquizar resultados de escolas e turmas; efetuar análises quantitativas e qualitativas sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Todavia, não podemos perder de vista os momentos políticos do município, com trocas sucessivas de secretários, ocasionando períodos de estagnação da política de AIP e em

em vista seu Projeto Pedagógico, coordenar os Conselhos de ciclo/classe/termo e demais trabalhos coletivos da escola” (DECRETO 18.424/2014). Ambos são efetivados por concurso público.

⁷⁶ Acompanhamos a reunião referida.

seus módulos, como no desenvolvimento da Prova Campinas. Considerando suas três edições, é possível perceber que apenas em seu primeiro ano a Prova Campinas foi realizada em todas as fases (desde a elaboração com a participação dos profissionais da rede, passando pela aplicação e correção e o retorno dos resultados com análises quantitativas e qualitativas).

Na linha do tempo apresentada na Figura 1, temos as ações relacionadas à AIP, bem como a periodicidade das avaliações externas em larga escala. Dessa forma, pode-se visualizar o movimento histórico da AIP na RMEC e a frequência da realização da Prova Campinas, da Prova Brasil e da Provinha Brasil.

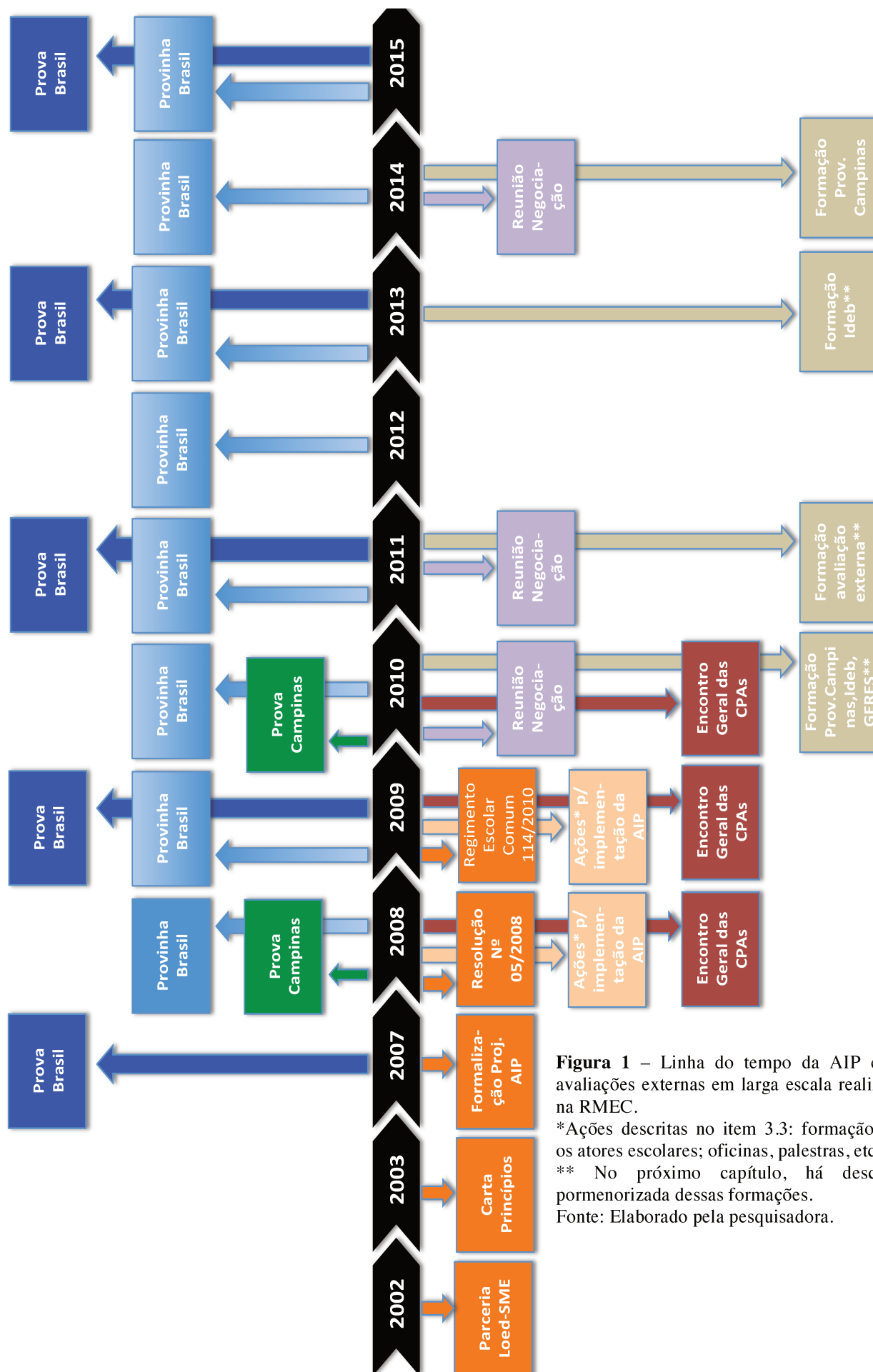


Figura 1 – Linha do tempo da AIP e das avaliações externas em larga escala realizadas na RMEC.

*Ações descritas no item 3.3: formação com os atores escolares; oficinas, palestras, etc.

** No próximo capítulo, há descrição pormenorizada dessas formações.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Sumariando, a avaliação externa de desempenho dos estudantes/Prova Campinas, segundo o módulo da política de AIP na RMEC, pretende abastecer a autoavaliação da comunidade escolar com dados sobre a aprendizagem dos estudantes e as práticas pedagógicas da instituição. No entanto, seu percurso foi marcado por interrupções que trouxeram implicações na concretização de suas etapas, na periodicidade de sua realização inicialmente estabelecida (bianual). Como consequência, as avaliações externas em larga escala, organizadas pelo sistema nacional, incidiram, de modo mais frequente, nas escolas da RMEC.

3.5 A política de AIP na gestão PSB: O cenário encontrado no período de realização da pesquisa

Quando iniciamos esta pesquisa na RMEC, o Partido Socialista Brasileiro (PSB) estava em seu segundo ano na gestão municipal. Como relatamos, em 2013, primeiro ano do referido partido na PMC, nenhuma ação voltada à AIP foi realizada. Nesse mesmo ano, a PMC estabeleceu parceria com a Comunitas, organização da sociedade civil, fundada em 2000, que busca “estimular a participação da iniciativa privada no desenvolvimento do país” (*site Comunitas*⁷⁷).

Articulado pela Comunitas, o projeto Juntos pelo Desenvolvimento Sustentável⁷⁸ concretiza a parceria PMC-Comunitas e parte do pressuposto de que as “empresas brasileiras podem contribuir de forma significativa para a superação dos problemas nacionais”, de modo a enfrentar o “desafio de aprimorar a gestão, a qualidade e o impacto de seu investimento social” (PMC, 2013-2014, p. 3).

Para a sua realização, ficou estabelecido que o financiamento se daria pela própria conveniada, a qual poderia reunir recursos das demais empresas e/ou instituições⁷⁹. À PMC, caberia a indicação de servidores públicos capacitados para apoiar o desenvolvimento do projeto; a disponibilização de equipamentos e dados técnicos; além de prover as necessidades de hospedagem e alimentação dos envolvidos na proposta (PMC, 2013-2014).

⁷⁷Disponível em: < <https://comunitas.org.br>>. Acesso em: 11 maio 2017.

⁷⁸ O projeto congrega 13 corporações, entre elas: Grupo Abril, Alcoa, Camargo Corrêa, Cyrela, Cosan, CPFL Energia, Fundação Brava, IBM, Itaú-Unibanco e Votorantim.

⁷⁹ Conforme destaca Oliveira (2016), a possibilidade de reunir recursos de outras empresas e instituições abre caminho para que se instale um mercado educacional no setor público, com impactos para a composição da agenda educacional e, portanto, nas ações realizadas em educação municipal.

A parceria PMC-Comunitas possui, entre seus intervenientes⁸⁰, o Instituto de Desenvolvimento Gerencial S.A. - Falconi. Fundada na década de 1980, a Falconi se propõe a “construir resultados excepcionais” em uma concepção de qualidade total e com valores sustentados na meritocracia (*site Falconi*⁸¹). Na parceria estabelecida, coube à Falconi atuar com a SME no projeto Juntos pela Educação Pública de Qualidade, cujo objetivo é:

[...] introduzir uma cultura de gestão nas escolas, como alicerce das metas estabelecidas e da visão de futuro para a Educação do município. Esta cultura deve ser implementada independentemente da metodologia de ensino, níveis e modalidades ofertadas e estrutura das escolas. A gestão na escola busca, a partir da realidade de cada uma, organizar seus meios para melhorar os fins. A Gide, *Gestão Integrada da Escola*, é baseada no método PDCA de solução de problemas e balizada por um indicador gerencial, o índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social. Por meio do trabalho de gestão nas escolas, será possível auxiliar diretamente o Município a alcançar as suas metas e melhorar resultados do processo ensino-aprendizagem, traduzido nos resultados de Ideb, entre outros (PMC, 2013-2014, p. 5, grifos do original).

O método de Gestão Integrada das Escolas baseia-se no *Plan, Do, Check, Act* (PDCA) que é “próprio das estratégias de introdução da Gestão da Qualidade Total na área educacional” (OLIVEIRA, 2016, p. 632). Como esclarece Oliveira (2016, p. 632), trata-se de um olhar técnico para a gestão, voltado à implementação de métodos específicos, considerados como propulsores de melhores resultados, por meio da “reorientação gerencial das organizações, assentada no controle de toda a vida do produto ou serviço (concepção, produção, gestão, fornecimento, etc.)”.

Segundo material produzido pela Falconi, com o PDCA, a intenção era

Formar os participantes na metodologia de gestão para alcance de objetivos e metas de melhoria dos resultados e estabilização dos processos, de forma a gerenciar sistematicamente a rede e/ou escolas, por meio da implementação do Sistema de Gestão Educacional⁸².

No projeto Juntos pela Educação Pública de Qualidade, as metas relacionam-se a: aumento do Ideb; elevação do índice de estudantes com aproveitamento (provável aprovação) verificado trimestralmente em relação ao estabelecido para o ano; aumento da proficiência na

⁸⁰ Outros intervenientes da referida parceria são o Instituto Tellus e o Centro de Liderança Pública.

⁸¹ Disponível em: <<http://www.falconi.com>>. Acesso em: 11 maio 2017.

⁸² Slides utilizados na reunião intitulada Gestão para Resultados na Educação, de 27 de janeiro de 2015, com gestores das três escolas-piloto.

Provinha Brasil; redução da evasão, repetência e distorção idade-ano de ensino; aumento na quantidade de estudantes nos grupos de saberes 1 e 2 enquanto referência de qualidade⁸³.

Com esses objetivos, a Falconi pretendia implementar um projeto-piloto em dez escolas da RMEC. Nessas unidades escolares, as ações programadas previam encontros com a comunidade escolar e treinamento com os chamados *agentes multiplicadores* (profissionais da Rede: equipes gestoras das escolas; supervisores educacionais; representantes regionais dos Naeds/secretaria; diretor do Departamento Pedagógico da SME), os quais deveriam contribuir com a coleta de informações sobre as escolas e com possíveis soluções acerca das dificuldades diagnosticadas (PMC, 2013-2014).

Diante da parceria firmada, o Coletivo dos Educadores de Campinas⁸⁴ posicionou-se contrariamente e elaborou cartas abertas à população ressaltando que a parceria privilegia a supervalorização dos testes padronizados, em uma perspectiva empobrecida de qualidade da educação.

[A parceria] apresenta-se como saída simples e eficaz para todos os problemas da escola; Tenta enquadrar toda a complexidade do processo educativo em variáveis mensuráveis; Supervaloriza os indicadores de desempenhos dos alunos nas provas padronizadas, empobrecendo o horizonte do que entendemos por educação de qualidade (Carta aberta do Coletivo dos Educadores de Campinas, 2014).

Em outra carta em oposição à parceria PMC-Comunitas, o Coletivo dos Educadores de Campinas argumenta:

Então, **como resolveremos os problemas na educação de Campinas?** Temos em nossa rede, **em cada escola, Comissões Próprias de Avaliação** formadas por **pais, funcionários, professores, alunos e gestores** que se dedicam a **avaliar o trabalho realizado**: a partir dos objetivos de trabalho discutidos e ações planejadas e aprovadas pelo Conselho de Escola, cada Comissão **tem condições de reconhecer os problemas de sua Unidade**, apontar quais são os desafios que precisam ser enfrentados e quais seriam as **soluções possíveis**. Mas... Como em qualquer outro lugar do mundo, **para melhorar a educação é necessário investimento público por muitos anos!**(Carta aberta do Coletivo dos Educadores de Campinas, 2014, grifos do original).

Além do Coletivo dos Educadores de Campinas, os colegiados de algumas escolas – dentre eles, boa parte dos coletivos das dez unidades escolares selecionadas – posicionaram-se contra a assessoria privada na RMEC. A atuação dos coletivos foi destacada, durante

⁸³ Slides utilizados na reunião para elaboração do Plano de Gestão, com os gestores das três escolas-piloto, realizada em 28 de janeiro de 2015.

⁸⁴ O Coletivo dos Educadores de Campinas, constituído por educadores da RMEC, foi fundado em 2009, após a greve dos servidores municipais, com o objetivo de “manter vivas as discussões sobre as pautas específicas da educação” (OLIVEIRA, 2016, p. 633).

entrevista para esta pesquisa⁸⁵, realizada no final de 2014, por duas integrantes da Assessoria de AIP⁸⁶.

E a gente nota também que as escolas tem se apropriado mesmo dos princípios [da AIP], por conta, vamos dizer agora, desta questão de uma assessoria externa que foi contratada na Secretaria Municipal. A princípio essa assessoria ia entrar em 10 escolas, as escolas se manifestaram, os coletivos das escolas se manifestaram, né? Então, é assim, isso já é uma prova de que está existindo resistência, né? Que, assim, eles têm um entendimento do que eles estão fazendo, porque estão fazendo, que qualidade eles querem para aquela escola. Então, eu acho que só isso já mostra, né? Atualmente, me parece que a assessoria entrou em 3 escolas, eu não tenho acompanhado isso de perto, mas, assim, quer dizer, graças ao... as CPAs, Conselhos de Escola, que se manifestaram (Entrevista da Assessora Joana⁸⁷).

Porque, inclusive agora neste momento que nós estamos vivendo, de algumas é... da entrada da Falconi nas escolas e tudo mais, nós vimos assim, algumas escolas que tinham uma organização coletiva muito forte. Acho que isso não é só uma história da Avaliação Institucional, até porque a rede tem, assim, tentado construir, se eu não me engano desde 90 que é a resolução de PP na rede, acho que tem tentado construir uma prática um pouco mais coletiva, né? [...] Mas acho que é... daí nessa questão da Assessoria da Falconi, é... algumas escolas se articularam muito bem com as suas CPAs e discutindo e conversando, é... fazendo um movimento contrário à entrada dessa, dessa empresa e algumas inclusive conseguiram barrar essa ação, né? Por meio da, da ação da CPA e tal (Entrevista da Assessora Patrícia⁸⁸).

Conforme ressaltam as entrevistadas, a trajetória da RMEC – desde a normatização dos tempos e espaços coletivos para a construção do PPP, nos anos de 1990, passando pela política de AIP – precisa ser considerada quando olhamos para o movimento dos colegiados em relação à assessoria privada que decorre da parceria entre PMC e Comunitas. O posicionamento político dos educadores profissionais da RMEC, construído historicamente, articulado à ação dos coletivos, trouxe implicações e impedimentos para a realização inicialmente prevista do projeto Juntos pela Educação Pública de Qualidade.

A partir das manifestações de oposição, sete coletivos conseguiram impedir a implementação do projeto-piloto em suas escolas. No entanto, mesmo com a maioria dos coletivos escolares apresentando-se contrariamente, a parceria público-privada não deixou de existir. Nas outras três escolas, a assessoria privada trabalhou segundo seu Plano de Trabalho, já que houve posicionamentos favoráveis ao projeto em alguns segmentos da RMEC, apesar de minoritários⁸⁹.

⁸⁵A metodologia de pesquisa, bem como a entrevista mencionada, estão detalhadas no quarto capítulo.

⁸⁶ Integraram a Assessoria de AIP entre os anos de 2008 e 2014.

⁸⁷ Nome fictício.

⁸⁸ Idem.

⁸⁹ Em uma das escolas, o interesse pela implementação do projeto Juntos pela Educação Pública de Qualidade, foi manifestado pelas famílias dos estudantes; nas demais unidades escolares, houve adesão do gestor (informação

Há que se destacar, ainda, que a PMC demonstrou interesse em ampliar o método de gestão da assessoria privada na RMEC. Na reunião ordinária do Conselho Municipal de Educação, realizada em 5 de fevereiro de 2015, com ata publicada no Diário Oficial do município em 10 de março de 2015, a secretária municipal de Educação afirmou:

[...] ontem os técnicos foram embora, e o compromisso do senhor prefeito é estender para outras escolas, o instrumento de gestão é muito bom, o meu desejo era que fosse apenas nas Coordenadorias e no 9º (nono) andar mas foi estendido para outras escolas, foram 03 (três) escolas, houve uma desmistificação da Comunitas no processo de gestão. É importante porque o mundo de hoje não vive sem parceria (DOM, 10/3/2015, p. 3).

Para a SME, portanto, coexistem princípios entre o projeto Juntos pela Educação Pública de Qualidade e a política de AIP da RMEC (OLIVEIRA, 2016), uma vez que tal projeto busca a melhoria da qualidade educacional ao “promover a *participação* da sociedade civil e dos servidores públicos” (PMC, 2013-2014, p. 01, grifos nossos). E, mais,

A Prefeitura e as organizações conveniada (Comunitas) e interveniente (Falconi) denominam-se trabalhando em nome do “fortalecimento da gestão escolar democrática” (CAMPINAS, 10/10/2014), da participação da sociedade civil na promoção do bem estar social, e consideram que sua atuação na rede vem com o propósito de somar esforços, junto com os demais atores interessados no processo educativo, pela melhoria da qualidade educacional (OLIVEIRA, 2016, p. 633).

Todavia, na leitura do Plano de Trabalho do projeto, percebemos que os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar são coadjuvantes no processo de reflexão e proposição de melhorias das fragilidades da instituição e, dessa forma, cabe ao gestor o protagonismo de solucionar e superar as dificuldades. Os problemas educacionais são considerados como falhas de gestão e, assim, o treinamento dos gestores, com foco nas metas quantificáveis, passa a ser a fórmula para a melhoria educacional. De acordo com o projeto Juntos pela Educação Pública de Qualidade, o êxito das ações escolares vincula-se à “liderança forte na execução e no monitoramento”⁹⁰. Em alguns trechos dos materiais utilizados durante os encontros para treinamento dos gestores escolares, por exemplo, encontramos as seguintes mensagens:

obtida nos *slides* utilizados na primeira reunião com os gestores das escolas-piloto realizada em 26 de setembro de 2014).

⁹⁰ *Slides* utilizados na reunião para elaboração do Plano de Gestão com os gestores das três escolas-piloto, realizada em 28 de janeiro de 2015.

Como nosso tempo é curto, precisamos aproveitar ao máximo! [...] A utilização do método é o caminho para fazer acontecer as mudanças! [...] O método é o caminho para auxiliar a rede no alcance dos seus quatro objetivos e metas: Planejar, executar, verificar, registrar práticas de sucesso e/ou agir corretamente. [...] O que promove resultados é a ação disciplinada de todos os envolvidos, liderados por pessoas inspiradoras e apoiadoras⁹¹.

Revela-se, nesse sentido, o sedutor “chamamento” da comunidade escolar na apresentação de propostas, em uma perspectiva de causa e efeito, com promessas de soluções rápidas para os problemas educacionais que há tempos são discutidos pelos educadores profissionais. Como vemos, a análise acerca das desigualdades econômicas e sociais – geradas fora da escola, mas que nela estão – não ganha espaço. Por conseguinte, as questões políticas e sociais são transformadas em questões técnicas e, portanto, suas resoluções correspondem à gerência eficaz dos recursos (ENGUITA, 1995; SILVA, 1995).

Ainda no material utilizado nas reuniões de treinamento dos gestores das escolas, há o apelo à meritocracia e a ênfase no “sucesso [como] processo contínuo de esforço para tornar-se maior”⁹². Assim, são empregadas “tecnologias de manipulação do afeto, do desejo e da cognição”, cujos objetivos convergem para a conquista do “apoio popular” (SILVA, 1995, p. 15). Por conseguinte, o discurso proclama a busca por um serviço de qualidade, enquanto escopo para a inserção privada no setor público.

É difícil discordar da descrição da atual situação educacional feita pelo discurso neoliberal. É mais difícil ainda ficar contra a proposta de mais qualidade, sobretudo quando essa “qualidade” é anunciada como “total”. Entretanto, o que o discurso neoliberal em educação esconde é a natureza essencialmente política da configuração educacional existente. A educação pública não se encontra no presente e deplorável estado principalmente por causa de uma má gestão por parte dos poderes públicos, mas sim, sobretudo, porque há um conflito na presente crise fiscal entre propósitos imediatos de acumulação e propósitos de legitimação [...] (SILVA, 1995, p. 19-20, grifos do original).

Nesse contexto, a RMEC, a partir de 2013, vivenciou dois projetos distintos: de um lado, a política de AIP, ancorada no protagonismo dos atores de sua rede para o diagnóstico e proposição de soluções, em uma perspectiva de responsabilização participativa, em que todos os atores envolvidos no processo educativo, inclusive o poder público, elegem metas, cumprem suas responsabilidades e “aceitem sem constrangimento o controle social sobre as práticas” (SORDI, 2013, p. 8); e, no outro lado, a parceria PMC-Comunitas, constituída por empresas, a partir de planos técnicos, com alvo em metas enquanto aumento

⁹¹ Slides utilizados na reunião intitulada Gestão para resultados na Educação, realizada em 27 de janeiro de 2015 com os gestores das três escolas-piloto.

⁹² Slides utilizados na primeira reunião com os gestores das três escolas-piloto, realizada em 26 de setembro de 2014.

de índices, retirando dos atores locais a soberania de pensar a escola que se tem e a escola que se quer. E, ainda,

[...] a solidariedade sistêmica baseada em direitos universais e na vinculação destes direitos à atividade estatal é substituída por formas particulares e voluntárias de solidariedade dependentes da aleatoriedade da ajuda individual/organizacional, o que *encobre um processo de desresponsabilização do Estado face à questão social* (OLIVEIRA, 2016, p. 642, grifos nossos).

Por parte da AIP, a participação “é entendida enquanto envolvimento ativo dos atores da comunidade educacional nos processos decisórios da instituição” (FERRAROTTO; NOGUEIRA; TOMAZ, 2015, p. 2) e, portanto, há possibilidades deliberativas diluídas entre seus componentes. No outro extremo, a defesa da participação dos “clientes”, a partir de seus desejos, dá-lhes a sensação de “democracia, escolha e participação”, quando, na verdade, “enquadra o processo escolar e educacional numa estrutura de pensamento e concepção que impede que se pense a educação de outra forma” (SILVA, 1995, p. 21).

Quanto à qualidade da educação, a AIP defende a vertente social, construída a partir de múltiplos indicadores, analisados em processos coletivos reflexivos, para além dos resultados obtidos nos testes padronizados (BETINI, 2009), de modo a vislumbrar o melhor que se pode desenvolver a partir de dado contexto. A parceria PMC-Comunitas, por sua vez, com foco em metas quantificáveis, considera que os resultados dos testes padronizados traduzem a qualidade da escola e, portanto, prega pela busca intensiva do aumento dos índices, independentemente do contexto escolar.

Com a proposta do projeto Juntos pela Educação Pública de Qualidade e a visível divergência de concepções e formas de entender a qualidade educacional, os integrantes da Assessoria de AIP, no final de 2014, pediram seu desligamento. Como são efetivos da rede, esses profissionais voltaram a ocupar seus cargos de origem. Antes de se desligarem, a Assessoria divulgou um documento, intitulado Avaliação Institucional Participativa e os Indicadores de Qualidade da Educação Fundamental, em que apresentam a AIP e os indicadores com os quais trabalharam desde a implementação da política, organizados em três eixos, a saber: avançar nas condições materiais; avançar na participação social efetiva; avançar na vivência de práticas pedagógicas contextualizadas, plurais e significativas⁹³.

Ainda sob coordenação da Assessoria de AIP, em 2014, ocorreu a última Reunião de Negociação entre CPAs e poder central, quando algumas CPAs, mais uma vez,

⁹³ No Anexo E, apresentamos um quadro com a sistematização desses indicadores de qualidade.

posicionaram-se contra a parceria PMC-Comunitas e destacaram que não é preciso que uma assessoria externa aponte as fragilidades das escolas. Segundo as CPAs, a comunidade sabe localizar seus problemas e como solucioná-los, entretanto, é preciso que o poder público também assuma suas responsabilidades no processo de qualificação da escola pública⁹⁴.

Em 2015, com a diluição da Assessoria de AIP, a avaliação institucional passou a ser vinculada à Assessoria de Currículo, que foi denominada, portanto, de Assessoria de Currículo e Avaliação. A fim de desenvolver os trabalhos relacionados à AIP, uma coordenadora pedagógica da RMEC foi chamada para compor a nova Assessoria. No entanto, um mês após constituir-se a Assessoria de Currículo e Avaliação, a SME optou por vincular a AIP à Coordenadoria Setorial de Formação e, dessa forma, se constituiu o Núcleo de Avaliação, a partir de um processo de escolha entre os CPs da RMEC.

Em 14 de outubro de 2015, realizamos entrevista com uma das CPs integrantes do Núcleo de Avaliação⁹⁵, a fim de conhecer as ações a serem desenvolvidas tanto quanto à política de AIP como em relação aos resultados das avaliações externas em larga escala. Durante a entrevista, a CP relatou que, no processo de escolha entre os CPs, esses profissionais optavam por compor outros grupos de trabalho e, dessa forma, o Núcleo de Avaliação foi formado pelos CPs com posição inferior na classificação. Segundo a entrevistada, os CPs não queriam compor o Núcleo por terem acompanhado o processo de desligamento da Assessoria de AIP, em decorrência da parceria estabelecida entre PMC-Comunitas.

Na verdade assim, nós escolhemos vir para o Núcleo, mas dentro da ordem de classificação, por isso que sobraram as vagas todas no Núcleo, porque ninguém queria vir para o Núcleo. Então a gente não teve uma escolha do Núcleo. Por todas as questões que.. eu acho que você acompanhou mais ou menos o processo, né? Da [Assessoria anterior] e tal, de tudo que aconteceu aí, a gente não teve assim... Aí, as CPs que estavam lá super bem colocadas, “ai eu quero ir para Avaliação”. Não foi bem isso. O processo de escolha mesmo, até porque a gente está assim, vivendo um momento que, politicamente, ainda se acredita nessa política, ainda está valendo, mas essa política não tem sido fortalecida, né? Então... (Entrevista CP Simone⁹⁶).

O não fortalecimento da política de AIP, na percepção da entrevistada, pode ser creditado à falta de esforços do poder central em preencher as vagas de CPs decorrentes de aposentadorias que, se fossem substituídas, poderiam contribuir com o trabalho do Núcleo de Avaliação.

⁹⁴ Acompanhamos algumas reuniões. Informações registradas em diário de campo.

⁹⁵ A metodologia de pesquisa, bem como a entrevista mencionada, estão detalhadas no quarto capítulo.

⁹⁶ Nome fictício.

Então, o Núcleo tem duas pessoas. Na verdade assim, teoricamente, nós deveríamos ter dois CPs para cuidar da Avaliação Institucional de ensino fundamental e três CPs para cuidar da Avaliação Institucional da educação infantil porque é um número maior de unidades, porque está em processo de implementação que precisaria de um olhar mais cuidadoso e tudo mais, então seriam 5 pessoas. No entanto, no núcleo do fundamental, eu e a Irma⁹⁷ assumimos, a Irma saiu para substituir supervisor e não vai ter ninguém para substituir a Irma, então eu fiquei sozinha, e a Amanda⁹⁸ assumiu o infantil e nós tínhamos duas vagas que eram de CPs que se aposentaram, e que então deveriam ser também substituídos e que a gente já recebeu a notícia que não vão ser substituídos, então somos eu e ela, ela e eu.

[...] A própria questão de você ter duas pessoas e não substituir ninguém, enquanto que na CEB [Coordenadoria de Educação Básica], por exemplo, você tem... tinha três pessoas para educação especial, na rede, aí uma se aposentou e aí substituíram, a moça que se aposentou lá, aí a outra saiu de licença, aí substituíram. Então assim, educação especial estão substituindo e tem três, né? E aí você... eu não estou desmerecendo de forma nenhuma o trabalho delas, eu não estou dizendo que não precisa, mas assim, se você olhar o tanto, o volume de coisas, de demandas e tal, então lá tem substituição e aqui não tem?! Então isso para mim, mostra um pouco do peso que se dá ao Núcleo, né?...] Não, eu acho que não é assim proposital “vamos enfraquecer” mas assim “ah, deixa, vai tocando, vai fazendo o que dá” (Entrevista da CP Simone).

Com poucos integrantes, as ações do Núcleo de Avaliação ficaram restritas ao acompanhamento das avaliações externas em larga escala, sobretudo da Provinha e da Prova Brasil. Quanto ao acompanhamento das CPAs e demais ações relacionadas à política de AIP, a entrevistada afirma que foram fragilizadas.

Então, com esse número “grande” de pessoas, a gente não dá conta. Então, o que eu estou fazendo é priorizar, é manter minimamente aquilo que a gente já tinha, então é: acompanhar as avaliações externas, então da Provinha Brasil é acompanhar a aplicação, acompanhar a inserção dos dados, acompanhar os relatórios, divulgar os dados, discutir os dados; Prova Brasil é dar o suporte, que daí não somos nós que aplicamos, nem nós que corrigimos os dados, mas é dar o suporte, acompanhar o processo de aplicação, a ANA, este ano não vai ter, mas se tivesse, também, seria fazer esse acompanhamento. E aí a parte interna: Prova Campinas, vamos retomar aí o processo de elaboração para ver se a gente consegue ter uma avaliação interna nossa e acompanhar as escolas, o funcionamento das CPAs que, na verdade assim, de tudo, é o que está mais capenga que eu não tenho ‘perna’ para acompanhar as CPAs das escolas. [...] Acompanhar assim, eu sei quais são as escolas, qual é a composição das CPAs, sei quais são as demandas, sei mais ou menos onde está, mas eu não consigo ir participar de uma reunião, acompanhar o que está acontecendo ou mesmo pegar algumas escolas que estão com a CPA com uma configuração um pouco estranha e acompanhar e ver o que que aconteceu, porque que a CPA está desse jeito, porque que não tem mais pai, né? Então, assim, seria importante estar indo lá acompanhar, mas eu realmente não consigo, não tenho ‘perna’ para fazer tudo, então eu até já falei para chefia “ôh, tem demanda, mas agora eu não dou conta”, então, assim, eu

⁹⁷ Idem.

⁹⁸ Idem.

estou priorizando algumas coisas assim, eu peguei um 'boing' em movimento e estou tentando não deixar cair, só assim, porque inventar, 'fazer pirueta' não dá (Entrevista da CP Simone).

Mesmo sem acompanhar as CPAs, o Núcleo organizou, durante o ano de 2015, reuniões semanais com os OPs ingressantes para realizar um processo de formação sobre a política de AIP, uma vez que esses profissionais não pertenciam à rede quando a referida política foi instituída⁹⁹. No entanto, o Encontro Geral das CPAs e a Reunião de Negociação não aconteceram. Durante a entrevista, a CP disse considerar importante o encontro das CPAs, mas que não conseguiu promovê-lo. Quanto à Reunião de Negociação, quando a entrevista foi realizada, havia previsão de que aconteceria, contudo, mais uma vez, não foi feita.

Provavelmente novembro, vamos ver se a gente consegue articular direitinho com a Secretária para acontecer e é um momento que é muito esperado pelas escolas, né? Porque é um momento assim, que a gente vai realmente mostrar o trabalho, então as escolas levam os seus resultados, mostram o que desenvolveram em termos de projeto, em termos de trabalho mesmo que foram interessantes e apontam também o que pretendem dar de continuidade e o que precisa para isso, então é um momento de.. a Secretária brinca "Ah, o pessoal reclama, né?" Pois é, reclama porque faz parte, é o momento que também a gente vai negociar lá, que a escola tem a oportunidade de negociar para o poder público o que precisa, né? Então é o momento esperado (Entrevista da CP Simone).

Desse modo, a AIP continuou a se constituir enquanto política (ato normativo) na RMEC, contudo, como vimos ao longo deste capítulo, algumas ações para sua efetivação foram adormecidas. O desligamento da assessoria (composta por quatro integrantes) que auxiliou no processo de composição e implementação da AIP e a constituição de um Núcleo de Avaliação (com apenas dois membros), a partir de um processo de escolha entre os CPs que, como dito pela entrevistada, quando possível tentaram “fugir” e compor outros grupos de trabalho, revela o conturbado momento vivenciado pela política de AIP na RMEC.

Nesse contexto em que a política de AIP ainda é válida, mas há diferentes entendimentos de qualidade e avaliação em cena, nos dedicamos a identificar como os resultados das avaliações externas em larga escala são percebidos e utilizados pelos atores escolares, de modo a compreender os distanciamentos e as aproximações dos princípios da responsabilização participativa. Para tanto, nas próximas seções, apresentaremos os caminhos percorridos no processo de realização da pesquisa, bem como o espaço atribuído à avaliação

⁹⁹ Essa ação foi iniciada em 2014 pela Assessoria de AIP. O Núcleo de Avaliação deu continuidade à formação para os OPs ingressantes.

externa em larga escala a partir dos processos históricos, dinâmicos e contraditórios, vivenciados pela RMEC.

CAPÍTULO 4 – DESCRIÇÃO DO PERCURSO DE PESQUISA: DA ORIGEM DA IDEIA À BUSCA POR RESPOSTAS

Gamboa (2012, p. 31) destaca que o “objetivo último da pesquisa é a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade”. Nesse sentido, a pesquisa possibilita conhecer e compreender a realidade concreta, de modo a nos instrumentalizar para nela atuar. Uma realidade que determina e, ao mesmo tempo, é determinada pela ação dos seres humanos. Seres sociais e históricos que são, também, transformadores de seus contextos (GAMBOA, 2012).

Olhar e entender o concreto, no entanto, é uma tarefa nada simples. Ele é vivo, dinâmico, complexo, contraditório e se compõe a partir de múltiplas determinações em um “todo articulado que se movimenta e se altera” (PEREIRA, 2016, p. 33). Por isso, muitas vezes, o que vemos em um primeiro momento não corresponde à essência. É necessário ir além e buscar o que está por trás dos indícios percebidos inicialmente. Ao mesmo tempo que revelam o concreto, eles o escondem e podem comprometer a nitidez da visão do pesquisador.

A relação entre o todo e as partes integra a pesquisa comprometida com o desvelamento da realidade concreta. Vale dizer que “a parte não é idêntica ao todo, também não é sua prolongação, ela pode ser diferente e paradoxalmente ser a negação, a oposição e a semente de transformação desse todo maior, apesar de não perder sua *pertencia* para esse todo” (GAMBOA, 2012, p. 147, grifos do original). Desse modo, a pesquisa inicia-se a partir dos dados empíricos, os quais ainda se apresentam distorcidos. Por conseguinte, analisam-se as partes que constituem esse todo caótico e, com elas, retomamos a totalidade, mas, agora, com as interconexões entre singular e universal (GAMBOA, 2012; RODRIGUEZ, 2014).

Na pesquisa educacional, os processos sociais e históricos que estruturam e configuram a sociedade capitalista são orientadores, no estudo a ser desenvolvido, e, portanto, no olhar para o todo e as partes. Nessa sociedade está a escola pública e as políticas educacionais. Suas lógicas estão em conexão e, desse modo, não podemos tomá-las isoladamente. Como afirmam Paludo e Vitória (2014, p. 113), “a compreensão da luta de classes é fundamento, e revela-se como o cerne, para dar conta das diversas relações que se processam no modo de produção capitalista e nas políticas públicas sociais”.

Considerando o exposto, neste capítulo, apresentamos o caminho do conhecimento que, enquanto sujeitos cognoscentes, realizamos ante o objeto que nos desafia (GAMBOA, 2012). Abordaremos os objetivos desta pesquisa e o percurso desenvolvido para

contemplá-los, com a descrição das técnicas utilizadas, bem como das escolhas realizadas. Por essa via, acreditamos que, ao conhecer o objeto investigado, suas múltiplas determinações e contradições, será possível propor “alternativas que, não necessariamente, se constituem como um fim em si mesmas, mas permitem a ressignificação e a reconstrução de novas” (JESUS, 2014, p. 233).

4.1 Da origem da ideia aos objetivos da pesquisa e suas justificativas

Antes de apresentarmos os objetivos desta pesquisa, suas justificativas e o caminho percorrido na busca por respostas para nossas inquietações, descrevemos o que nos levou a refletir sobre as avaliações externas em larga escala na RMEC.

A avaliação foi nosso objeto de investigação ao realizarmos os estudos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Assim, de 2008 a 2011, acompanhamos a experiência de avaliação externa em nível municipal de Amparo, cidade do interior do estado de São Paulo. O Programa de Avaliação implementado em 2006, nessa rede de ensino, inicialmente foi construído com a colaboração dos professores, ao enviarem sugestões de atividades para a composição das provas. Após a aplicação dos testes padronizados, os dados eram processados por uma empresa contratada pela SME e cada unidade escolar recebia um relatório com a média da rede, o desempenho geral da escola, de cada turma, além do desempenho de cada estudante.

Esses resultados eram entregues às escolas, pela SME, de maneira sigilosa e não determinavam a remuneração dos profissionais. Todavia, a partir deles, a SME realizou uma série de ações, dentre as quais destacamos: reestruturação curricular com a instituição de um Plano Referência; formação continuada para os professores; criação dos grupos de apoio, no contraturno, para os estudantes com defasagem e dificuldade de aprendizagem.

Em nossa pesquisa de Mestrado, tínhamos como objetivo identificar e analisar os impactos do referido programa nas unidades escolares. Para tanto, durante um ano letivo, acompanhamos quatro escolas de EF, as quais participaram do Programa de Avaliação desde o primeiro ano de sua implementação. Em cada escola, estabelecemos contato com duas professoras que vivenciaram todo o processo de aplicação dos testes e a devolutiva dos resultados em uma mesma unidade escolar, fornecendo, portanto, informações correspondentes ao contexto da instituição selecionada.

Além de observar as atividades em sala de aula e as reuniões realizadas pelas escolas, analisamos o PPP das instituições e fizemos entrevistas com professores e gestores escolares. Também entrevistamos a secretária de Educação e analisamos o Plano Municipal de Educação.

Com esse estudo, encontramos que, em três escolas, no momento de apresentação dos resultados do Programa de Avaliação, os relatórios eram entregues, individualmente, pela equipe gestora, às docentes que, por sua vez, trocavam informações com as colegas de trabalho. As professoras destacaram que, mesmo sem exposição ampla dos resultados, de modo informal, era possível identificar quais turmas obtiveram melhor desempenho. Em apenas uma escola os resultados de todas as turmas foram apresentados a todos os professores da instituição, seguidos de comentários sobre os resultados de algumas classes. A leitura desses resultados, nas escolas selecionadas, aconteceu pontualmente nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo, sem um debate coletivo que envolvesse toda a comunidade escolar a partir dos acordos estabelecidos no PPP articulados aos demais níveis da avaliação: a de sala de aula e a institucional (FREITAS et al., 2009).

Encontramos, ainda, que mesmo sem ranqueamento e pagamento por desempenho, o modo como os resultados foram apresentados favoreceu a construção do que chamamos de “*rankings* ocultos” e, no interior das quatro escolas, o enaltecimento dos melhores resultados, mesmo quando realizado informalmente, foi percebido como cobrança. Na intenção de aumentar os índices, as práticas pedagógicas e avaliativas da maioria das professoras acompanhadas foram “ajustadas” à matriz do Programa Municipal de Avaliação (FERRAROTTO, 2011).

Demais estudos acerca das repercussões das avaliações externas em larga escala no ambiente escolar (ARCAS, 2009; RAVITCH, 2013; SCHNEIDER, 2013; MENEGÃO, 2016) também indicam que, como forma de atingir as metas estabelecidas, as principais alterações percebidas/efetuadas dizem respeito à pressão da equipe gestora por aumento dos resultados; estreitamento curricular com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática e, sobretudo, nos conteúdos recorrentes nas provas dos referidos componentes curriculares; atividades e avaliações elaboradas a partir da matriz de referência das avaliações externas; uso intensivo de atividades testes; elaboração e aplicação de simulados.

Desse modo, por meio dos diversos estudos dirigidos aos diferentes sistemas de avaliação, percebemos que, quando os resultados das avaliações externas em larga escala não são discutidos em um movimento de avaliação institucional, balizado pelo PPP da escola,

assumindo legitimidade entre seus atores e/ou, ainda, quando são utilizados em um sentido de responsabilização vertical, sem a possibilidade de compartilhar responsabilidades com o poder público, a corrida pelo índice ganha espaço e a avaliação, de uma reflexão sobre a medida que leva à transformação, reduz-se à aplicação de um teste cujo resultado, mesmo sem espelhar o processo, é visto como tradutor da realidade de dada escola.

Na ausência de um olhar plural para a qualidade institucional, em que vários aspectos são considerados, os resultados das avaliações externas em larga escala tornam-se centrais e ocorre uma “idolatria das boas notas” (SORDI; LUDKE, 2009, p. 320), concretizada na alteração da organização escolar, das práticas pedagógicas e avaliativas adotadas pelos professores e, portanto, na configuração das escolas em instituições comprometidas mais com a instrução do que com a formação de seus estudantes.

Os achados da pesquisa de Mestrado, no entanto, não nos desmotivaram quanto à avaliação. Assim como Dias Sobrinho (2008), acreditamos que não é preciso abandonar as medidas, mas sim analisá-las à luz da realidade institucional, com o estabelecimento coletivo de pactos na busca de melhorias tanto para a funcionalidade escolar como, e principalmente, para a formação do estudante.

Não se trata, então, de negar pura e simplesmente o valor das verificações e das medidas. O que é criticável é seu uso fechado e isolado. Nesse enfoque não costuma haver questionamento, muito pouco há de produção de sentidos sobre o referente e o referido, sobre a norma idealmente estabelecida e o realizado constatável e mensurável. Por isso, se os instrumentos e as práticas de medidas e meras constatações se bastam a si mesmas, não engendram questionamentos, não induzem reflexões e ações, ou o fazem muito pouco, então, esse tipo de procedimento avaliativo é conservador. Imprescindível é que essas técnicas propiciem reflexão, enriqueçam seus significados com o recurso a análises qualitativas, levem a questionamentos, isto é, façam parte de um conjunto de atividades epistêmicas e valorativas que produzam sentidos complexos e mobilizem os sujeitos para a tomada de decisões e de ações de melhoramento (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 202).

Dessa forma, com o intuito de aprofundar o debate sobre o uso dos resultados das avaliações externas em larga escala, a partir das contradições desse processo nos movimentos históricos em uma rede de ensino, propomos o presente estudo direcionado à RMEC, a qual possui uma experiência de AIP.

Como descrito no terceiro capítulo, de acordo com a legislação que institui a AIP na RMEC, a finalidade dessa política é promover a qualidade da formação dos estudantes a partir do olhar plural do coletivo escolar para a sua realidade. Assim,

A Avaliação Interna ou Autoavaliação das Unidades Municipais de Ensino Fundamental é o processo pelo qual a Unidade Educacional constrói conhecimento sobre sua própria realidade com a finalidade de planejar as ações destinadas ao aprimoramento institucional e à superação das dificuldades (RESOLUÇÃO 05/2008).

Entende-se, assim, que os atores da escola possuem soberania no exercício de avaliar a instituição e identificar potencialidades que precisam ser valorizadas e intensificadas, bem como fragilidades que necessitam de ações específicas para sua superação, em uma perspectiva de responsabilização participativa em que os atores envolvidos no processo educativo, inclusive o poder público, elejam metas, cumpram suas responsabilidades e “aceitem sem constrangimento o controle social sobre as práticas” (SORDI, 2013, p. 8).

Para a autoavaliação da escola, em um movimento de “olhar a escola para dentro da própria escola” (BETINI, 2009, p. 69), a Resolução 05/2008 propõe a composição da CPA, formada por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar (estudantes, famílias, docentes, funcionários e gestores) e tem no OP o articulador dos processos de avaliação institucional desenvolvidos na escola (RESOLUÇÃO 05/2008). Houve, ainda, no formato inicial da política de AIP proposto pela RMEC, os Encontros Gerais das CPAs e as Reuniões de Negociação.

Nos Encontros Gerais das CPAs, a intenção era oportunizar a aproximação dos diversos coletivos e, por meio da troca de experiências, fortalecer a solidariedade entre os pares a partir da reflexão e análise dos caminhos percorridos. As Reuniões de Negociação significavam o encontro entre os membros das CPAs e o gestor municipal, com a finalidade de debater as potencialidades e fragilidades identificadas pelo colegiado em sua unidade escolar e, assim, definir ações, a fim de encontrar possíveis soluções para os obstáculos.

Tanto os Encontros Gerais da CPA como as Reuniões de Negociação e as demais ações relacionadas à AIP, contaram com o suporte da Assessoria de AIP, vinculada ao Departamento Pedagógico da SME. No processo de construção e implementação da política de AIP em Campinas, tal assessoria estabeleceu parceria com o Loed, promovendo encontros para a sensibilização e formação dos profissionais¹⁰⁰. Ao acompanharem as ações para a implementação da política de AIP na RMEC, Souza e Andrade (2009, p. 53) destacam que, nesse processo, houve um “modelo baseado em uma avaliação mais abrangente e processual afastando-se do modelo ranqueador”.

¹⁰⁰ Mais detalhes sobre a política de AIP na RMEC, ver o terceiro capítulo.

No entanto, precisamos mencionar que Campinas vivenciou um conturbado momento político, entre os anos de 2011 e 2012, com sucessivas trocas de secretário municipal de Educação, as quais impactaram na realização das ações previstas para a política de AIP. Vale dizer, ainda, que, em 2013, com a gestão do PSB, a PMC estabeleceu parceria com a Comunitas, cujo objetivo, por meio do projeto Juntos pela Educação Pública de Qualidade, foi aumentar o Ideb e os resultados da Provinha Brasil, a partir de estratégias técnicas de gestão¹⁰¹.

Com tal parceria, a Assessoria de AIP, instituída em 2008 para desenvolver ações relacionadas à política, entre elas o acompanhamento das escolas em seus processos de autoavaliação e suas negociações com o poder público, pediu seu desligamento. Em 2015, o Núcleo de Avaliação foi composto, entretanto, com um número reduzido de integrantes, comprometendo a continuidade das ações da política de AIP, conforme apresentado no capítulo anterior.

Com o adormecimento de suas ações, a política de AIP foi fragilizada. Todavia, a existência do ato normativo possibilita que as escolas continuem com o processo de autoavaliação, a partir de suas CPAs. Como relatamos no terceiro capítulo, a organização coletiva em algumas escolas impulsionou, por exemplo, manifestações em oposição à parceria PMC-Comunitas, impedindo o desenvolvimento do Plano de Trabalho do projeto Juntos pela Educação Pública de Qualidade, em sete das dez escolas selecionadas para sua implementação.

Nesse movimento, destacamos, ainda, a atuação do Coletivo dos Educadores de Campinas, defendendo que cada CPA “*tem condições de reconhecer os problemas de sua unidade, apontar quais são os desafios que precisam ser enfrentados e quais seriam as soluções possíveis*” (Carta aberta do Coletivo dos Educadores de Campinas, 2014, grifos do original). Para a Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi, há unidades escolares que “dão sinais vivos de que não sabem funcionar sem ser na forma de um coletivo. Uma vez mais destacamos que essa capilarização dos princípios da participação na avaliação formativa foi ganhando envergadura¹⁰²” (BARRETTO; GIMENES, 2016, p. 493).

O momento histórico ora mencionado nos inquieta e faz querer entender como as políticas de avaliação externa em larga escala, as quais, em grande parte, são arquitetadas por pressupostos de responsabilização vertical, incidem em uma rede que vivenciou/vivencia a política de AIP, cuja proposta é fortalecer o protagonismo da comunidade escolar nos

¹⁰¹ Mais detalhes sobre a parceria entre Comunitas e PMC, ver terceiro capítulo.

¹⁰² Trecho da entrevista realizada por Barretto e Gimenes (2016) com a Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi.

processos avaliativos, sustentados nos princípios da responsabilização participativa. Desse modo, a realidade da RMEC nos traz alguns questionamentos, dentre os quais destacamos:

1. Como as escolas da RMEC entendem e utilizam os resultados das avaliações externas em larga escala?
2. De que forma a existência das CPAs, nas escolas da RMEC, repercute na utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala?
3. Como a política de AIP, sustentada na responsabilização participativa, pode relacionar-se com a utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala?

Com tais inquietudes, direcionamos nosso olhar para o seguinte objetivo:

Descrever e analisar as percepções e os usos dos resultados das avaliações externas em larga escala pelas escolas de ensino fundamental da RMEC e compreender suas relações com a política de AIP quanto às aproximações e/ou distanciamentos dos princípios da responsabilização participativa.

De modo específico, pretendemos:

- i. identificar, descrever e analisar as concepções dos atores das escolas de EF da RMEC quanto às avaliações externas em larga escala;
- ii. conhecer, descrever e analisar a utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala pelas escolas de EF da RMEC;
- iii. descrever e analisar a relação entre as CPAs e a utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala pelas escolas de EF da RMEC;
- iv. descrever e analisar a relação entre a política de AIP e a utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala pelas escolas de EF da RMEC,

quanto às aproximações e aos distanciamentos dos princípios da responsabilização participativa.

Apesar de existirem diversos estudos acerca das avaliações externas em larga escala, entendemos ser necessário aprofundar a reflexão quanto à experiência da RMEC para, a partir de seus processos avaliativos, vislumbrar possibilidades de superação das iniciativas de responsabilização vertical que acompanham grande parte das políticas públicas cujo fio condutor é a avaliação.

Concordamos com Freitas et al. (2009, p. 09) quando afirmam que a avaliação não é um “jogo inevitável de cartas marcadas”, estabelecido *a priori*. A avaliação espelha contradições, enquanto “parte constituinte da realidade concreta” (FREITAS, 2011b, p. 7), que precisam ser desveladas, de modo a potencializar a construção coletiva de uma escola referenciada na qualidade social. Assim, é preciso pensar em outras iniciativas e alternativas ao que está posto como padrão e edificar nova relação com a avaliação, na qual seja promotora de aprendizagens na comunidade escolar, em um sentido oposto à utilização dos seus resultados como forma de subordinar a prática pedagógica e a formação dos estudantes aos interesses dos “reformadores empresariais” (FREITAS, 2012, p. 380).

4.2 Dos objetivos e justificativas à busca por respostas

De acordo com Rodriguez (2014, p. 148), a pesquisa deve partir da “análise crítica do produzido a respeito do objeto estudado, com base na própria experiência do pesquisador como sujeito histórico e social”. Ainda segunda a autora, esse primeiro momento proporciona aproximações de caráter teórico que apontam direções a percorrer no processo investigativo.

Nesse sentido, com o objetivo de **descrever e analisar as percepções e os usos dos resultados das avaliações externas em larga escala pelas escolas de EF da RMEC e compreender suas relações com a política de AIP quanto às aproximações e/ou se distanciamentos dos princípios da responsabilização participativa**, começamos a pesquisa pelo levantamento das produções relacionadas às avaliações externa em larga escala (ARCAS, 2009; RAVITCH, 2013; SCHNEIDER, 2013; MENEGÃO, 2016, dentre outras), bem como pela análise do ato normativo da política de AIP (RESOLUÇÃO 05/2008) e das teses que analisam a sua construção e implementação (BETINI, 2009; MENDES, 2011).

Com esse estudo, conhecemos um pouco mais sobre as repercussões das avaliações externas na organização do trabalho pedagógico e sobre a experiência de AIP na RMEC; o que nos possibilitou iniciar o “contato com o objeto e suas relações com o meio no qual está inserido” (RODRIGUEZ, 2014, p. 148).

A princípio, estabelecemos contato com os quatro membros da Assessoria de AIP, atuantes entre os anos de 2008 a 2014, uma vez que, além de auxiliar no processo de implementação da AIP e no trabalho realizado pelas CPAs, competia à assessoria coordenar e acompanhar a aplicação das avaliações externas em larga escala e, ainda, socializar os resultados com as escolas da rede¹⁰³. Nesse momento, com o intuito de identificar as ações desenvolvidas e suas relações com a política de AIP, fizemos uso da entrevista semiestruturada. De acordo com Triviños (1987, p. 127), a entrevista semiestruturada é uma técnica que “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa” e, ainda, proporciona um “amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante”.

O roteiro de entrevista¹⁰⁴ foi construído de forma a permitir a flexibilização da conversa e a lógica do encaminhamento das questões seguiu o princípio de estruturação em que as perguntas estão direcionadas “do mais geral para o mais específico, do menos delicado, menos pessoal, para o mais delicado, mais pessoal” (GÜNTHER, 2003, p. 13). Durante a entrevista, em alguns casos, os questionamentos elaborados foram adaptados ou, até mesmo, novas perguntas foram acrescentadas, de modo a contemplar os objetivos propostos para cada questão. Além das entrevistas, fizemos uso dos documentos, produzidos pela referida assessoria, que poderiam nos auxiliar no entendimento acerca das ações realizadas¹⁰⁵.

Com a constituição do Núcleo de Avaliação, em abril de 2015, formado por duas CPs da RMEC, optamos por acompanhar as reuniões realizadas no período de desenvolvimento da pesquisa¹⁰⁶ e entrevistamos uma das CPs para conhecer as novas ações efetuadas tanto quanto à política de AIP como em relação às avaliações externas em larga escala. Assim como nas demais entrevistas, após leitura e assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), o depoimento foi gravado seguindo o mesmo roteiro utilizado com os membros da assessoria anterior. As cinco entrevistas (integrantes da

¹⁰³ As funções da Assessoria de AIP foram apresentadas em um evento interno da PMC, realizado em 30 de abril de 2010. O material utilizado nesse evento nos foi fornecido pela referida assessoria em 2014.

¹⁰⁴ O roteiro da entrevista consta no Anexo A.

¹⁰⁵ Mais adiante, traremos detalhes sobre esses documentos.

¹⁰⁶ Mais adiante, traremos outras informações sobre essas reuniões.

Assessoria de AIP e CP do Núcleo de Avaliação) foram transcritas na íntegra e submetidas à análise de conteúdo¹⁰⁷ (BARDIN, 1977).

Na intenção de contemplar as múltiplas determinações implicadas à realidade concreta investigada, elaboramos um instrumento composto por itens na escala Likert, a partir das informações até então encontradas. Elegemos essa técnica, uma vez que procurávamos construir uma métrica sobre a percepção e a utilização dos resultados das avaliações externas pelas escolas de EF da RMEC e, posteriormente, significá-la segundo a realidade vivenciada pelas instituições, estabelecendo relações com a AIP¹⁰⁸.

O referido instrumento¹⁰⁹ foi destinado aos OPs e professores das escolas de EF da RMEC. Os primeiros foram selecionados por serem os articuladores da CPA (RESOLUÇÃO 05/2008) e por acompanharem os plano de ensino dos professores e os processos de avaliação discente (DECRETO 18.424/2014). Já os professores foram escolhidos uma vez que são responsáveis por avaliar e reorganizar periodicamente o trabalho pedagógico, bem como participar da AIP, com o objetivo de reavaliar e replanejar o seu trabalho a partir dos resultados obtidos (DECRETO 18.424/2014).

Inicialmente, entendemos que era preciso abarcar os professores dos 5^{os} e 9^{os} anos¹¹⁰ do ensino fundamental, períodos avaliados pela Prova Brasil, constituinte do Ideb que, de acordo com Sordi (2011), é a base regulatória externa utilizada pela política de AIP da rede campineira. No entanto, nas entrevistas com os membros da Assessoria de AIP, identificamos que os resultados da Provinha Brasil foram/são utilizados significativamente pela SME e pelas escolas no planejamento de suas ações. De acordo com uma das entrevistadas, a Provinha Brasil, por ser anual, é constantemente empregada como diagnóstico e fonte de informação para a avaliação da prática docente e, a partir de seus resultados, ações foram/são realizadas tanto pela assessoria como pelas unidades escolares¹¹¹. Por conseguinte, elegemos os professores dos 2^{os}, 5^{os} e 9^{os} anos do EF como sujeitos da pesquisa.

¹⁰⁷ Ainda neste capítulo, abordaremos como esse procedimento foi realizado.

¹⁰⁸ Entendemos que as escolas públicas, quando olham para os resultados obtidos nas avaliações externas, potencializam a análise ao articular à realidade escolar. Nesse sentido, procuramos fazer um exercício semelhante qualificando as medidas obtidas no instrumento que construímos a partir do contexto de cada instituição acompanhada. Entendemos que a qualificação da medida, a partir da realidade de cada instituição, é um exercício semelhante ao que, em nosso entendimento, potencializa a análise das escolas públicas quando analisam seus resultados obtidos nas avaliações externas em larga escala.

¹⁰⁹ Ainda neste capítulo, descreveremos o processo de construção desse instrumento aplicado aos OPs e professores das 40 escolas de ensino fundamental existentes na RMEC.

¹¹⁰ No caso dos 9^{os} anos, serão sujeitos deste estudo aqueles que ministram aulas de Língua Portuguesa e Matemática, componentes curriculares avaliados pela Prova Brasil.

¹¹¹ Segue o trecho da transcrição da entrevista a que nos referimos: *A Provinha Brasil já é mais do nosso controle, né? Porque o MEC só manda a prova. A gente que aplica, a gente que constrói os resultados e divulga. [...] A gente contrata uma empresa para processar. [...] Aí a própria... a OP, o supervisor tem acesso*

Dos 273 sujeitos que compõem nosso universo, entre OPs e professores, conseguimos a adesão de 195, o que corresponde a 71,43% do total. Os dados obtidos com a aplicação do instrumento foram processados por meio da Análise Fatorial Exploratória – como explicitaremos adiante – e nos possibilitou encontrar a relação entre os itens do instrumento, agrupando-os em seis dimensões. Cada uma delas traz uma medida acerca das percepções e dos usos das avaliações externas em larga escala na RMEC e para cada escola representada na pesquisa¹¹².

Por conseguinte, para dar sentido e construir significado para as informações encontradas com a aplicação do instrumento que elaboramos (GATTI, 2012), de modo a qualificar a medida produzida, sentimos necessidade de estreitar o vínculo com os atores escolares. Considerando que “a maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são” (MARX; ENGELS, 1998, p. 11), dedicamo-nos a compreender “os processos da vida real” e a “ação dos indivíduos” (MARX; ENGELS, 1998, p. 21), ao acompanharmos quatro escolas da RMEC, com as quais estivemos durante, aproximadamente, dez meses¹¹³. Nesse momento, procuramos compreender os movimentos de (auto)avaliação desenvolvidos.

Para tanto, além de observar seus tempos e espaços de trabalho coletivo (Trabalho Docente Coletivo - TDC, Conselho de Classe, CPA, Reunião de Planejamento e Avaliação Institucional - RPAI), fizemos a leitura dos documentos institucionais (PPP, atas do TDC e da CPA) e realizamos entrevista semiestruturada com os OPs e um professor do 2º, um do 5º e um do 9º ano de cada escola selecionada, totalizando 18 entrevistas. Na análise dos documentos, buscamos descrever e condensar as informações encontradas (BARDIN, 1977; TRIVIÑOS, 1987) e, para as entrevistas, utilizamos os “*procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens*”¹¹⁴ (BARDIN, 1977, p. 38, grifos do original).

A Figura 2 ilustra o caminho trilhado no desenvolvimento deste estudo. Nela constam, de modo resumido, as principais escolhas feitas a fim de contemplar os objetivos

aos dados de todas as escolas. [...] Isso aqui é para a escola analisar, ter a medida para analisar e planejar, né? Suas aulas, tal. A gente acha que... a maior parte das escolas utiliza isso para planejamento e tal, bem tranquilo [...] E, assim, nós fomos visitar acho que assim em um ano 10 escolas, 12 escolas para discutir só o resultado da Provinha (Entrevista com a Assessora Elisabete – nome fictício, grifos nossos). No próximo capítulo, traremos detalhes sobre essas informações.

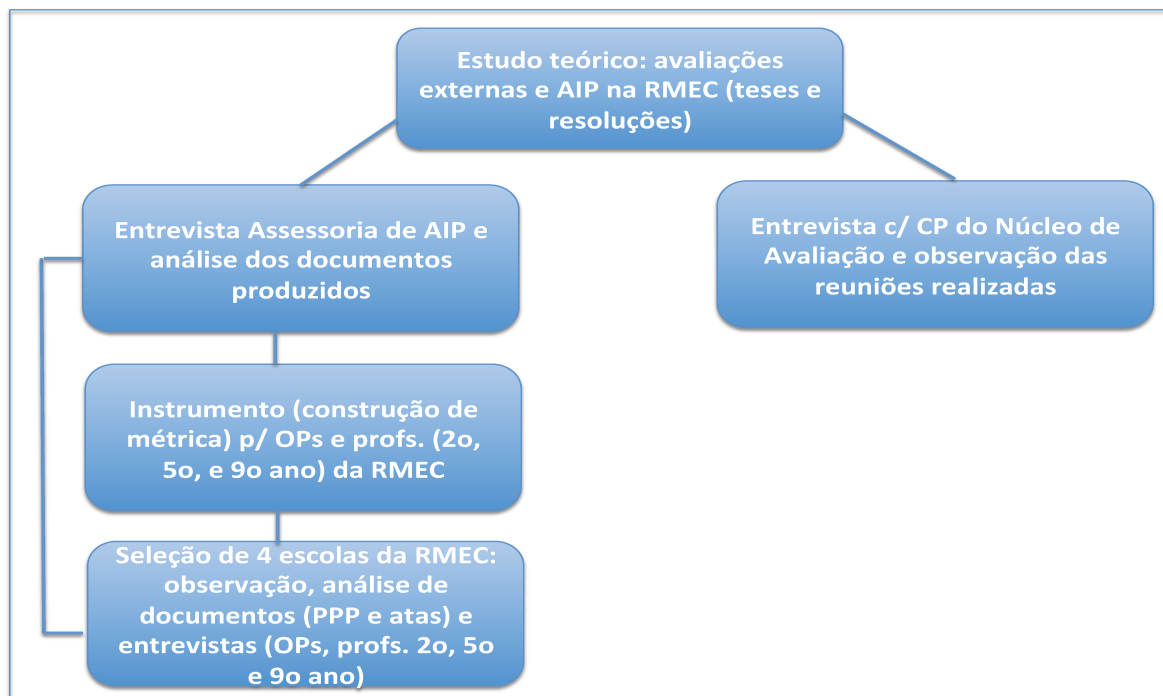
¹¹² Como explicaremos adiante, em algumas dessas escolas nem todos os professores responderam ao instrumento.

¹¹³ Mais à frente apresentaremos os critérios adotados na seleção de tais escolas.

¹¹⁴ Ainda neste capítulo, especificaremos como a análise foi realizada.

propostos.

Figura 2 - Caminho trilhado para desenvolvimento do estudo



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No percurso de pesquisa apresentado, buscamos contemplar a técnica da triangulação na coleta de dados. Conforme explica Triviños (1987), a triangulação abrange “a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”, já que é “impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138). Segundo o autor, tal técnica se constitui a partir dos seguintes elementos:

- *Processos e produtos elaborados pelo pesquisador*, averiguando as percepções dos sujeitos a partir de entrevistas e/ou questionários, bem como seus comportamentos e ações, encontradas através da observação livre ou dirigida (TRIVIÑOS, 1987). Em nosso estudo, tal aspecto relaciona-se ao instrumento que elaboramos, destinado aos OPs e professores dos 2^{os}, 5^{os} e 9^{os} anos das 40 escolas de EF da RMEC. Refere-se, ainda, às entrevistas realizadas com os membros da Assessoria da AIP (quatro entrevistas), com uma das CPs do Núcleo de Avaliação (uma entrevista) e com os OPs e professores das escolas que acompanhamos (18 entrevistas); e à observação dos tempos e espaços coletivos das quatro escolas

selecionadas e das reuniões promovidas pelo Núcleo de Avaliação.

- *Elementos produzidos pelo meio*, representados por documentos, internos e externos, voltados à vida da instituição e sua comunidade. Instrumentos legais, como leis, decretos, pareceres, resoluções, regulamentos, regimentos, etc.; instrumentos oficiais, ou seja, diretrizes, propostas, memorandos, atas de reuniões, políticas de ação, históricos escolares, etc.; informações quantitativas sobre a escola ou sobre o sistema escolar; e fotografias (TRIVIÑOS, 1987). Quanto a esse elemento da triangulação, ao longo da pesquisa, fizemos uso dos instrumentos legais da RMEC (Projeto Avaliação Institucional Participativa: Uma Alternativa para a Educação Básica de Qualidade da Rede Municipal de Ensino de Campinas e Fundação Municipal para Educação Comunitária/2007; Resolução 05/2008, Avaliação Institucional Participativa e os Indicadores de Qualidade da Educação Fundamental/2014) e dos instrumentos internos e oficiais das escolas acompanhadas (PPP, atas das reuniões de TDC, CPA, RPAI).
- *Processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro organismo social no qual está inserido o sujeito*, ou seja, “aos modos de produção (escravagismo, capitalismo, socialismo), às forças e relações de produção, à propriedade dos meios de produção e às classes sociais (burguesia, média [pequena burguesia] — e operária)” (TRIVIÑOS, 1987, p. 139). O que significa, em outras palavras,

[...] desmistificar a suposta independência dos fenômenos e relacioná-los com o processo de produção material da vida social, significa [ainda] compreender que os dados empíricos são derivados de algo que atende a determinações históricas e sociais que foram constituídas através da práxis humana e que dela são produtos (PEREIRA, 2016, p. 45).

Nesse sentido, ao contemplarmos os achados proporcionados pelo percurso ora descrito, procuramos abarcar a escola e as avaliações que nela incidem em sua conjuntura, considerando que as relações que aí se estabelecem tem “suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades” (MARX, 2008, p. 49). Assim, buscamos relacionar os dados obtidos, o contexto das escolas e o movimento histórico da RMEC, sem perder de vista as políticas avaliativas de nível nacional que, como já mencionamos em capítulos anteriores, estão implicadas com as demandas do sistema produtivo.

Nas próximas seções, continuaremos a descrever o caminho desenvolvido ao longo desta pesquisa. Traremos informações sobre a construção e aplicação do instrumento, os critérios de seleção das escolas e o processamento dos dados.

4.3 O processo de construção do instrumento

De acordo com Souza et al. (2005, p. 133), os instrumentos fechados possibilitam captar a “presença ou ausência de determinada característica ou atributo no indivíduo, permitindo medir a magnitude com que essa característica ou atributo se distribui naquele grupo”. Nesse sentido, a fim de construir uma medida sobre a presença das avaliações externas em larga escala nas escolas da rede estudada, de modo a mapear percepções e usos, recorremos à escala Likert, “utilizada nas ciências sociais, especialmente em levantamentos de atitudes, opiniões e avaliações” (GÜNTHER, 2003, p. 26). O instrumento elaborado foi destinado aos OPs e professores dos 2^{os}, 5^{os} e 9^{os} anos das 40 escolas de EF da RMEC. Ao analisar uma assertiva, o respondente optava por uma dentre cinco alternativas¹¹⁵.

O processo de construção do instrumento compreendeu um período de nove meses, de janeiro a outubro de 2015. Para respaldar a elaboração dos itens, foram considerados, inicialmente, alguns estudos sobre avaliações externas em larga escala e sobre AIP, dentre eles: ARCAS, 2009; BETINI, 2009; MENDES, 2011; RAVITCH, 2013; SCHNEIDER, 2013; MENEGÃO, 2016.

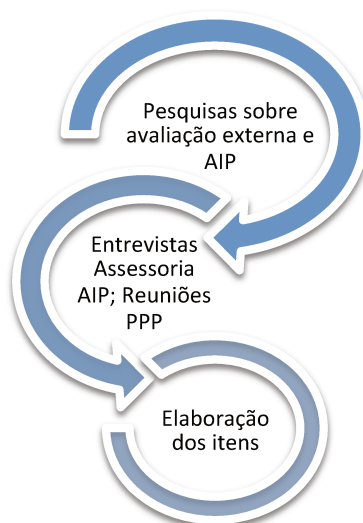
Na busca por mais elementos que subsidiassem a construção dos itens, retomamos a leitura das entrevistas com a Assessoria de AIP. De acordo com Pasquali (1998), as entrevistas são uma das fontes de elaboração de itens, já que permitem abordar a temática com a população-alvo. Além dessas entrevistas, utilizamos, também, as informações obtidas quando, no início da pesquisa e de forma exploratória, acompanhamos os encontros ocorridos em março e abril de 2015, entre gestores escolares, professores, supervisores educacionais e CPs, para discutir a Resolução SME 03/2015, a qual estabeleceu as diretrizes e normas de planejamento, elaboração e avaliação dos PPPs das escolas municipais de Campinas¹¹⁶. Ao

¹¹⁵ Todo o processo de construção do instrumento contou com a colaboração e suporte técnico-metodológico do Prof. Dr. Adilson Dalben, que é pesquisador colaborador do Loed/FE/Unicamp e orienta os estudos quantitativos promovidos por esse grupo de pesquisa.

¹¹⁶ Para debater a Resolução SME 03/2015 e refletir acerca da construção do PPP, cada Naed realizou, no início de 2015, cerca de oito reuniões, sendo uma por semana, com a equipe gestora das escolas, supervisores educacionais, CPs, professores coordenadores de ciclo, e professores articuladores da CPA. Os temas abordados nas reuniões seguiram o roteiro proposto pela referida Resolução, a saber: caracterização da escola e seu entorno;

acompanhar esses encontros, aproximamo-nos de alguns atores da RMEC e acompanhamos os debates sobre AIP e sobre as avaliações externas em larga escala. Considerando esse conjunto de dados, construímos, inicialmente, 76 questões, que, após sucessivas leituras e reformulações, foram reduzidas a 45 itens. O processo de elaboração dos itens pode ser observado na Figura 3.

Figura 3 – Processo de elaboração dos itens do instrumento.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A elaboração dos itens partiu das semelhanças e dissimilaridades encontradas nas falas dos sujeitos entrevistados e daqueles que estabelecemos contato durante as reuniões sobre o PPP/2015. Para a elaboração dos itens, seguimos os 12 critérios estabelecidos por Pasquali (1998), a saber:

1. *Critério comportamental*: o item deve expressar um comportamento; uma ação clara e precisa.
2. *Critério de objetividade/desejabilidade*: o respondente deve concordar ou discordar do comportamento apresentado, destacando sua desejabilidade ou preferência.
3. *Critério da simplicidade*: o item deve expressar apenas uma única ideia.
4. *Critério da clareza*: o item deve ser inteligível para o público-alvo.

5. *Critério da relevância*: o item não deve ser diferente do que se busca em sua dimensão.
6. *Critério da precisão*: o item deve ser distinto dos demais itens relacionados a determinada dimensão.
7. *Critério da variedade*: variar a linguagem na composição dos itens e elaborar itens invertidos, ou seja, parte favorável e parte desfavorável para evitar respostas somente de um dos lados da escala.
8. *Critério da modalidade*: não utilizar expressões extremadas (excelente, miserável, etc.).
9. *Critério da tipicidade*: formar frases que expressem a dimensão.
10. *Critério da credibilidade*: o item deve contribuir para uma atitude favorável do respondente, sem que lhe pareça desapropriado.
11. *Critério da amplitude*: o conjunto de itens deve cobrir toda a dimensão.
12. *Critério do equilíbrio*: no caso de atitudes, os itens devem estar proporcionalmente distribuídos em fracos, moderados e extremos.

Os itens construídos foram agrupados em dimensões com o propósito de verificar se correspondiam aos objetivos estabelecidos neste estudo e, ainda, para possibilitar a sua validação¹¹⁷. Abaixo, estão as dimensões definidas *a priori*.

I – Percepções acerca da avaliação externa: refere-se à forma como o respondente entende a avaliação externa em larga escala.

II – Usos da avaliação externa: relaciona-se às diferentes formas de utilização dos resultados da avaliação externa em larga escala.

III – Características dos coletivos escolares: diz respeito ao modo como a CPA pode estar constituída.

IV – Utilização dos resultados da avaliação externa em larga escala e relação com a AIP: refere-se à operacionalização de possíveis usos da avaliação externa relacionados, diretamente, à implementação da política de AIP.

Finalizada essa etapa, passamos para o pré-teste do instrumento. De acordo com Souza et al. (2005, p. 152), “é desejável verificar, desde o pré-teste, se as respostas obtidas são realmente as informações que se deseja”. Pasquali (1998) destaca que, para verificar a

¹¹⁷ Mais adiante será descrito o processo de validação dos itens, realizado por um grupo de juízes.

compreensão, os itens devem ser checados em um grupo de até quatro pessoas, de preferência do público-alvo, pedindo-lhes que reproduzam seu entendimento acerca de cada item. Caso ocorra diferença nas reproduções, o item precisa ser ajustado. O pesquisador, por sua vez, deve apresentar o que pretende obter com o item e reelaborá-lo com os respondentes. O procedimento de pré-testagem deve ser repetido até que os participantes não tenham mais dúvidas quanto à redação dos itens.

Realizamos duas aplicações do pré-teste envolvendo OPs e professores da RMEC. A atuação profissional e a formação dos participantes do pré-teste constam da Quadro 3.

Quadro 3 – Participantes do pré-teste

Respondente	Participação no Pré-teste	Caracterização
1	Participou do 1ª e da 2ª aplicação	OP da RMEC. Possui licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) de Rio Claro e bacharelado em Geografia pela mesma Universidade. Graduada em Pedagogia pela Unicamp, com especialização em Formação de Professores e em Língua e Práticas Discursivas no Ensino pela mesma Universidade
2	Participou do 1ª e da 2ª aplicação	OP da RMEC. Mestrando em Educação pela Unicamp. Graduado em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP)
3	Participou do 1ª e da 2ª aplicação	Professor da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Doutorando em Educação pela Unicamp. Possui Mestrado em Educação pela Unesp e licenciatura plena em Pedagogia pela mesma Universidade
4	Participou do 1ª aplicação	Professora de Matemática dos anos finais do EF da RMEC. Possui Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Especialização em Matemática e Física pela Faculdade Itapuranga
5	Participou do 1ª aplicação	Professora da RMEC. Possui especialização em Novas Tecnologias em Educação e licenciatura em Pedagogia, ambas pela Unicamp

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O pré-teste foi realizado, em um primeiro momento, com os dois OPs, já que foi possível agendar com ambos um horário comum. Com os demais participantes, bem como a segunda aplicação com os OPs, aconteceram individualmente, tendo em conta o horário de trabalho e a disponibilidade dos educadores profissionais. A partir dos apontamentos feitos pelos participantes e considerando os objetivos deste estudo, a redação de sete itens foi modificada (Quadro 4).

Quadro 4 – Itens modificados após a segunda fase do pré-teste

9	Antes	Os resultados da Prova Brasil são insignificantes para que a SME acompanhe cada escola
	Depois	Os resultados da Prova Brasil são irrelevantes para que a SME acompanhe cada escola
10	Antes	Os resultados da Provinha Brasil são insignificantes para que a SME acompanhe cada escola
	Depois	Os resultados da Provinha Brasil são irrelevantes para que a SME acompanhe cada escola

20	Antes	É mais importante ter um avanço no Ideb do que atingir a meta estabelecida
	Depois	É mais importante ter um avanço no Ideb do que atingir a meta estabelecida para este índice
33	Antes	Os resultados das avaliações externas são discutidos predominantemente nos TDCs
	Depois	Os resultados das avaliações externas são discutidos nos TDCs
39	Antes	Os resultados da Prova Brasil são discutidos com os pais
	Depois	Os resultados da Prova Brasil são discutidos com os pais, para além daqueles que participam da CPA e Conselho de Escola
40	Antes	Os resultados da Prova Campinas foram discutidos com os pais
	Depois	Os resultados da Prova Campinas são discutidos com os pais, para além daqueles que participam da CPA e Conselho de Escola
41	Antes	Os resultados da Provinha Brasil são discutidos com os pais
	Depois	Os resultados da Provinha Brasil são discutidos com os pais, para além daqueles que participam da CPA e Conselho de Escola

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Feito o pré-teste, o instrumento foi analisado por um grupo de sete juízes para a validação do instrumento¹¹⁸. No Quadro 5 constam a atuação profissional e a formação dos juízes responsáveis pela análise.

Quadro 5 – Juízes que validaram o instrumento

Juiz	Caracterização
1	Professora da Unesp de Rio Claro. Formada em Pedagogia pela Unesp. Mestrado e Doutorado em Educação pela Unicamp
2	Professor do Centro Universitário Salesiano (Unisal) de São Paulo. Formado em Pedagogia pela Unicamp, com Mestrado e Doutorado em Educação pela mesma Universidade
3	Professora da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestrado em Educação pela UFPE e Doutorado em Educação pela Unicamp
4	Supervisora de Avaliação Educacional do Serviço Social da Indústria (Sesi). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Oswaldo Cruz e em Serviço Social pela PUC-São Paulo. Possui Mestrado em Artes pela Unesp
5	Pesquisador da Fundação Carlos Chagas. Professor da PUC-SP e membro do Comitê Editorial da revista <i>Estudos em Avaliação Educacional</i> . Graduação em Ciências Sociais pela USP. Mestrado em Educação pela PUC-SP e Doutorado em Educação pela mesma Universidade
6	Formado em Pedagogia pela PUC de Campinas. Especialização em Administração de Recursos Humanos pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e Mestrado e Doutorado em Educação pela Unicamp
7	Professora da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás) e professora temporária da Unicamp. Graduada em Pedagogia pela Unicamp e Mestrado e Doutorado em Educação pela mesma Universidade. Pós-doutorado no Centro de Estudos da Metrópole (CEM-Cebrap)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os juízes avaliaram a orientação dos itens (positivos ou negativos), a semântica (compreensão dos itens) e sua pertinência para a dimensão que representa (PASQUALI, 1998). Tal análise foi registrada, por juiz, em uma tabela de dupla entrada (Anexo C), na qual, à esquerda, estavam dispostos os 47 itens e no cabeçalho constavam três colunas: uma para dimensão, outra para orientação e a última para a semântica.

¹¹⁸ No Anexo B, consta o instrumento enviado aos juízes, com as instruções para sua validação.

Em relação às dimensões, foi necessário realocar os itens 9 e 10 da dimensão 1 para a dimensão 2. O item 38 gerou dúvida nos juízes acerca de sua classificação. Sobre a dificuldade em nomear a dimensão, Pasquali (1998, p. 15) esclarece que, quando os itens estão correlacionados, pode ocorrer discordância na classificação do pertencimento de um item em determinada dimensão, entretanto, isso não significa que o item deva ser descartado, já que a discordância pode ser entendida como concordância. Nas palavras do autor:

Quando se supõem que os fatores sejam correlacionados, acontece que uma mesma tarefa (item) pode se referir, certamente com níveis de saturação diferente; mas de fato se referir simultaneamente a mais de um fator, o que implicaria que os juízes iriam mostrar alguma discordância quanto à aplicação do item a este ou a aquele fator. Neste caso, esta discordância deve ser considerada como concordância.

Já os itens 39, 40 e 41 geraram discordância entre os juízes, conforme pode ser observado no Anexo C. Inicialmente, tais itens seriam excluídos, entretanto, considerando que foram bem avaliados em semântica e orientação, optamos por mantê-los. Quanto às dimensões, seguindo as sugestões dos juízes, o instrumento ficou composto da seguinte forma:

Dimensão I – Percepções acerca da avaliação externa com 17 itens;

Dimensão II – Usos da avaliação externa com 19 itens;

Dimensão III – Características dos coletivos escolares com 4 itens;

Dimensão IV – Utilização dos resultados da avaliação externa de desempenho dos estudantes e relação com a AIP com 7 itens.

Na avaliação semântica dos itens, os juízes analisaram o modo como estavam redigidos. Considerando os apontamentos, o item 17 foi excluído por trazer uma mensagem muito geral quanto à Prova Campinas, e por ser possível identificar sua utilização, de forma mais clara, pelo item 18 (Quadro 6).

Quadro 6 - Item excluído do instrumento

Item excluído	Minha escola valoriza os resultados da Prova Campinas
Item mantido	Os resultados da Prova Campinas têm influência no ensino da minha escola

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ainda foram modificados 17 itens, atendendo, dessa forma, às orientações do grupo de juízes a partir dos objetivos deste estudo (Quadro 7).

Quadro 7 - Adequação semântica dos itens

2	Antes	O resultado da avaliação externa é um dos elementos que devem ser analisados no debate acerca da qualidade escolar
	Depois	Os resultados das avaliações externas são um dos elementos que devem ser analisados no debate acerca da qualidade escolar
5	Antes	Os saberes dos alunos em Língua Portuguesa estão contemplados nos descritores usados nas avaliações externas
	Depois	Os saberes dos alunos em Língua Portuguesa estão contemplados nos descritores usados na Prova Brasil
6	Antes	Os saberes dos alunos em Matemática estão contemplados nos descritores usados nas avaliações externas
	Depois:	Os saberes dos alunos em Matemática estão contemplados nos descritores usados na Prova Brasil
7	Antes	Os resultados da avaliação externa precisam ser considerados na autoavaliação da escola
	Depois	Os resultados das avaliações externas precisam ser considerados na avaliação institucional da escola
12	Antes	Os resultados da avaliação externa são utilizados pelo supervisor educacional para acompanhar minha escola
	Depois:	Os resultados das avaliações externas são utilizados pelo supervisor educacional para acompanhar minha escola
13	Antes	O CP utiliza os resultados da avaliação externa para acompanhar os dados das escolas
	Depois	O CP utiliza os resultados das avaliações externas para acompanhar os dados das escolas
14	Antes	A SME usa os resultados da avaliação externa para incentivar as escolas com baixo desempenho a melhorar o trabalho que realizam
	Depois	A SME usa os resultados das avaliações externas para incentivar as escolas com baixo desempenho a melhorar o trabalho que realizam
16	Antes	A SME usa resultados da avaliação externa para incentivar as escolas com alto desempenho a melhorar ainda mais o seu trabalho
	Depois	A SME usa os resultados das avaliações externas para incentivar as escolas com alto desempenho a melhorar ainda mais o seu trabalho
18	Antes	Os resultados da avaliação externa são irrelevantes para a avaliação institucional da minha escola
	Depois	Os resultados das avaliações externas são irrelevantes para a avaliação institucional da minha escola
20	Antes	A escola avança em seu Ideb quando há avanço em sua qualidade
	Depois	A escola avança em seu Ideb quando há avanço na qualidade do trabalho realizado na unidade escolar
21	Antes	As ações realizadas pela SME com base nos resultados da avaliação externa são importantes para a melhoria da qualidade do ensino
	Depois	As ações realizadas pela SME com base nos resultados das avaliações externas são importantes para a melhoria da qualidade do ensino
27	Antes	A qualidade da educação seria melhor se seus professores recebessem bônus pelos resultados obtidos nas avaliações externas
	Depois	A qualidade da educação seria melhor se os professores recebessem bônus pelos resultados obtidos nas avaliações externas
28	Antes	Os resultados da avaliação externa são considerados como único indicador que traduz sua realidade
	Depois	Os resultados das avaliações externas são considerados pela escola como único indicador que traduz sua realidade
36	Antes	Os dados da avaliação externa são utilizados no planejamento das diversas atividades desenvolvidas pela escola
	Depois	Os dados das avaliações externas são utilizados no planejamento das diversas atividades desenvolvidas pela escola
41	Antes	A escola realiza a avaliação institucional apenas com base nos resultados da avaliação externa
	Depois	A escola realiza a avaliação institucional apenas com base nos resultados das avaliações externas
	Antes:	Os resultados da avaliação externa são discutidos em coletivos como CPA ou Conselho de

42		Escola
	Depois	Os resultados das avaliações externas são discutidos em coletivos como CPA ou Conselho de Escola
43	Antes	Os resultados da avaliação externa são utilizados na elaboração do PP
	Depois	Os resultados das avaliações externas são utilizados na elaboração do PP

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na análise da orientação, percebemos certa confusão dos juízes quanto à classificação do item 1 do instrumento. Apesar de ter sido avaliado como adequado semanticamente por todos os membros do corpo de juízes, esse item foi modificado para representar, com mais precisão, sua orientação negativa (Quadro 8).

Quadro 8 - Item adequado para maior precisão quanto à sua orientação

1	Antes:	Os resultados das avaliações externas de desempenho dos estudantes traduzem a qualidade escolar
	Depois:	Os resultados das avaliações externas de desempenho dos estudantes traduzem a qualidade do trabalho realizado pela escola

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quanto aos demais itens, no que se refere à orientação, foram mantidos e o instrumento ficou constituído pela quantia de itens positivos e negativos especificados na Tabela 1.

Tabela 1 – Orientação dos itens do instrumento

Itens	Positivos	Negativos
	2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43	1, 8, 9, 10, 15, 18, 22, 23, 27, 28, 37, 41, 44, 45, 46
Total	31	15

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

O instrumento finalizado consta no Anexo D. A descrição de sua construção demonstra o processo percorrido, bem como as escolhas feitas. Ao detalhar esse processo, entendemos que as limitações do instrumento utilizado não são superadas, entretanto, possibilita o acompanhamento dos elementos ausentes de um “dispositivo normativo e padronizado” (SOUZA et al., 2005, p. 133).

4.3.1 A aplicação do instrumento

Em 8 de outubro de 2015, em contato com o Núcleo de Avaliação, solicitamos autorização e colaboração para a aplicação do instrumento que elaboramos. A aplicação ficou

combinada para 27 de outubro de 2015, durante uma das reuniões que acontecem às terças-feiras, no Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional Prof. Milton de Almeida Santos (Cefortepe), com todos os OPs das escolas de EF.

Enquanto aguardávamos o dia da reunião, iniciamos a aproximação com as escolas, via *e-mail*. A intenção era apresentar a pesquisa e, ainda, combinar a aplicação do instrumento destinado aos professores. Obtivemos a adesão de oito escolas. Com as demais, o contato inicial ocorreu no dia 27, quando realizamos a aplicação do instrumento com os OPs. Além do instrumento e do TCLE, entregamos aos OPs um quadro para que sinalizassem como poderíamos realizar a aplicação com os professores.

No entanto, nesse encontro, apenas 20 OPs estavam presentes e responderam ao instrumento, uma vez que os demais participavam de uma palestra sobre educação integral em outro local. Dos presentes, dois eram de uma mesma escola e, portanto, 18 instituições escolares estavam representadas. Para apresentar a pesquisa às outras 22 escolas, estabelecemos contato com as OPs via telefone. Ao solicitar a colaboração das instituições, nos colocamos à disposição para atender aos OPs e professores, sem comprometer a rotina dos trabalhos.

Das 40 escolas que compõem o universo deste estudo, duas se recusaram a participar da pesquisa. As OPs dessas escolas estavam na reunião do dia 27 de outubro e responderam ao nosso instrumento, contudo, quando solicitada a colaboração para a aplicação aos professores, a resposta foi negativa. Além da conversa na reunião, ainda voltamos a entrar em contato com essas OPs por *e-mail* e telefone. Como não obtivemos êxito, a orientadora deste estudo também realizou contato por telefone na tentativa de conseguir a adesão das instituições. Na conversa, uma das OPs, apesar de não demonstrar interesse na participação dos professores de sua escola, marcou a aplicação para o dia seguinte, sem abrir possibilidade de negociação das datas. Como já havia aplicação agendada em outra escola no mesmo horário, optamos pela instituição que apresentou mais disponibilidade em nos atender. A outra escola que se recusou a participar, também recebeu um telefonema da orientadora deste estudo, entretanto, novamente, a resposta foi negativa. A OP dessa escola, durante a reunião do dia 27, disse que a instituição é alvo de outros estudos e, por esse motivo, já estava “*cheia de pesquisas*” (Diário de Campo, 27 de outubro de 2015).

As demais escolas (38 unidades escolares) colocaram-se à disposição para participar da pesquisa, desde que atendidas as condições oferecidas. Conseguimos realizar a aplicação do instrumento pessoalmente, participando dos TDCs e atendendo aos professores

em seus intervalos, em 20 escolas. Em outras quatro escolas, apesar de combinada a aplicação previamente, no dia agendado, as OPs justificaram a necessidade de priorizar as demandas de trabalho e nos pediram para deixar o instrumento na escola e recolhê-lo nos dias seguintes.

As escolas restantes (14 unidades escolares), apesar de aceitar participar da pesquisa, não oportunizaram nosso comparecimento nas unidades e solicitaram que deixássemos o instrumento para que os professores respondessem de acordo com sua disponibilidade. Nessas escolas, além do TCLE, enviamos breve roteiro de aplicação e envelopes para que os respondentes pudessem colocar o instrumento, lacrar e, desse modo, garantir o sigilo de suas respostas¹¹⁹.

Das instituições que aceitaram participar da pesquisa com a condição de deixarmos o instrumento na escola para os professores responderem de acordo com sua disponibilidade, três delas, no dia combinado para recolher os instrumentos, nos informaram que não havia sido possível efetivar a aplicação. Duas justificaram que a demanda de trabalho do final do ano tinha sido intensa e, a outra, que a escola passava por um momento conturbado, com desentendimento entre os profissionais. Nesta escola, a OP também afirmou que os professores não mostraram interesse em participar. O diretor completou a fala da OP dizendo que os docentes, de modo geral, não querem falar sobre avaliação externa.

Encerramos a aplicação do instrumento em 28 de dezembro de 2015. Das 40 escolas que compunham nosso universo, 35 estão representadas, entretanto, nem todos os professores dessas unidades aceitaram participar deste estudo. Na Tabela 2, temos a quantidade de OPs e professores que responderam ao instrumento de pesquisa.

Tabela 2 – Quantidade de OPs e professores que responderam ao instrumento que elaboramos

	Universo	Respondentes	Adesão (%)
Orientadores Pedagógicos	44 ^(a)	40	90,9
Professores de 2º ano	86	61	70,93
Professores de 5º ano	75	50	66,66
Professores de 9º ano	68	44	65,70
TOTAL	273	195	71,43

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

(a) Há escolas de EF com mais de um OP.

O retorno foi maior quando realizamos a aplicação nas escolas e estabelecemos contato com os professores. Nas 20 escolas que disponibilizaram espaço para a conversa com os docentes, foi possível explicar o objetivo da pesquisa, assim como a metodologia utilizada.

¹¹⁹ Esse procedimento não pode ser realizado em duas escolas. Apesar de combinada a aplicação na instituição, no dia acordado, os OPs solicitaram que o instrumento fosse deixado com os professores para que respondessem de acordo com sua disponibilidade, pois outras atividades seriam realizadas no TDC.

Esses momentos de aproximação com os professores foram enriquecidos com diálogos acerca das avaliações externas em larga escala e da política de AIP. Além da conversa sobre a problemática da pesquisa, professores e OP demonstraram interesse pelos resultados e solicitaram devolutiva quanto às informações obtidas. No entanto, a aplicação do instrumento no final do ano letivo não contribuiu favoravelmente com este estudo. Como ressaltado por duas escolas, esse é um período de muitas demandas para os professores e gestores.

4.3.2 Processamento dos dados obtidos com a aplicação do instrumento

Encerrada a aplicação, organizamos os materiais em envelopes. Cada um correspondia a uma escola e continha os TCLEs; os instrumentos respondidos pelo(s) OP(s) e professor(es); um registro sobre a quantia de OPs e professores da instituição; e a quantia de participantes da pesquisa. Na sequência, demos início ao processo de tratamento dos dados para a realização da AFE.

A AFE é útil quando se utiliza uma escala com alta quantia de itens, os quais pretendem medir personalidade, estilos de comportamento ou atitudes (LAROS, 2005). Segundo Laros (2005, p. 167), a AFE “pode proporcionar valiosas informações sobre a estrutura multivariada de um instrumento de mensuração, identificando os constructos teóricos”. Para tanto, é preciso considerar o princípio da parcimônia, o qual estabelece que “um grande número de variáveis observadas pode ser explicado por um número menor de variáveis hipotéticas, não observadas” (LAROS, 2005, p. 164). Ao serem relacionadas entre si, as variáveis hipotéticas agrupam-se e compõem as dimensões que o instrumento se propôs a medir.

Dessa forma, a fim de encontrar tais dimensões, iniciamos a busca pela relação entre as variáveis, ou seja, entre os itens que compõem o instrumento. Para tanto, utilizamos o conjunto das respostas dadas tanto por professores como por OPs, uma vez que os itens por eles respondidos são iguais e, portanto, possibilitam o agrupamento em dimensões.

Na primeira etapa, as respostas foram codificadas e digitadas em uma planilha do Excel, discriminando-as por segmento (OPs e professores de 2^{os}, 5^{os} e 9^{os} anos). Em seguida, por meio dos recursos estatísticos do programa computacional PASW, versão 18, da SPSS¹²⁰ Inc., realizamos uma análise descritiva das variáveis quanto à frequência das respostas obtidas, de modo a identificar se havia algum item autoevidente, ou seja, com mais

¹²⁰ Statistical Package for the Social Sciences.

de 90% apontando para uma mesma resposta (DALBEN, 2014). Na AFE, é desejável considerar a variabilidade das respostas, pois possibilita identificar a correlação entre os itens, “ainda que, do ponto de vista educativo, todas as informações, mesmo as que se caracterizem por uma constante, sejam relevantes” (FACCENDA; DALBEN; FREITAS, 2011, p. 251). Na análise descritiva, verificamos diversidade nas respostas e, desse modo, nenhum item foi excluído, ao ser utilizado esse critério.

Na segunda etapa, também no SPSS, efetuamos o cálculo do Alpha de Cronbach, que possibilita avaliar a confiabilidade do instrumento. O Alfa de Cronbach “avalia a consistência interna da escala e se refere a variabilidade dos itens de um teste, ou seja, se um item mede determinado aspecto do construto” (ASSIS et al., 2005, p. 110). Seu coeficiente é apresentado em um intervalo de 0 a 1. De acordo com Faccenda, Dalben e Freitas (2011), baseados em Hair et al. (2009), 0,7 é o coeficiente mínimo para que o instrumento seja considerado fiável.

Ao efetuar um primeiro cálculo do Alpha de Cronbach, encontramos um coeficiente alto (0,923). Esse resultado foi inesperado, pois a inversão e a exclusão de itens, por vezes necessária para a AFE, ainda não haviam sido realizadas. No entanto, somente 30 participantes foram considerados nesse cálculo, já que os demais não responderam a um ou mais itens do instrumento.

Desse modo, foram excluídos os itens com alta porcentagem de respostas em branco ou assinalados como “Não se Aplica”, para que uma quantia maior de participantes fosse considerada no cálculo da confiabilidade no instrumento. Dentre as respostas dadas por OPs e professores, há homogeneização quando o item foi respondido por mais de 75% dos respondentes. Assim, optamos por excluir aqueles que não foram respondidos por uma quantia inferior a essa taxa. O Quadro 9 apresenta os itens excluídos.

Quadro 9 – Itens com menos de 75% das respostas em branco ou assinalados como “não se aplica”

Item Excluído	Descrição do Item	Geral (%)	Ops (%)	Profs. 2º ano (%)	Profs. 5º ano (%)	Profs. 9º ano (%)
26	Os conteúdos abordados em sala de aula foram avaliados pela Prova Campinas	43,1	25	49,2	40	40
12	Os resultados das avaliações externas são utilizados pelo supervisor educacional para acompanhar minha escola	40	27,5	45,9	38	38
39	Os resultados da Prova Campinas foram discutidos com os pais, para além daqueles que participam da CPA e Conselho de Escola	39	27,5	41	36	36
31	Os resultados da Prova Campinas são utilizados para orientação das práticas pedagógicas da minha escola	34,9	17,5	44,3	32	32

35	A escola desenvolve outros trabalhos coletivos relacionados à AIP, além da CPA	33,8	20	39,3	44	44
17	Os resultados da Prova Campinas têm influência no ensino da minha escola	32,3	17,5	39,3	32	32
40	Os resultados da Provinha Brasil são discutidos com os pais, para além daqueles que participam da CPA e Conselho de Escola	27,7	22,5	13,1	28	28
13	O CP utiliza os resultados das avaliações externas para acompanhar os dados das escolas	26,2	15	31,1	26	26
03	Os resultados da Provinha Brasil são mais utilizados por minha escola do que os resultados da Prova Brasil	25,1	10	31,1	26	26
16	A SME usa os resultados das avaliações externas para incentivar as escolas com alto desempenho a melhorar ainda mais o seu trabalho	24,6	22,5	32,8	18	18
46	A constituição da CPA se dá pela obrigatoriedade da resolução	24,1	15	29,5	28	28
38	Os resultados da Prova Brasil são discutidos com os pais, para além daqueles que participam da CPA e Conselho de Escola	21,5	20	34,4	18	18
25	Os conteúdos abordados em sala de aula são avaliados pela Provinha Brasil	20	10	6,6	16	16
14	A SME usa os resultados das avaliações externas para incentivar as escolas com baixo desempenho a melhorar o trabalho que realizam	20	17,5	27,9	18	18
15	O Ideb é utilizado pela SME para responsabilizar as escolas municipais pelos resultados obtidos	19,5	15	29,5	20	20
29	Os resultados da Provinha Brasil são utilizados para orientação das práticas pedagógicas da minha escola	17,4	10	6,6	16	16

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Apesar da necessidade de excluir, para a AFE, devido à quantidade de respostas em branco, ou assinalados como “Não se Aplica”, esses itens podem ser analisados, em momentos ou pesquisas posteriores, a partir da frequência das respostas. Assim, a possibilidade de analisá-los separadamente trouxe tranquilidade em eliminá-los da atual etapa do estudo. Sobre as escolhas a serem feitas durante o processo de exclusão dos itens, Faccenda, Dalben e Freitas (2011) ressaltam a importância do olhar do pesquisador, mesmo fazendo uso dos testes estatísticos e com seus critérios bem delineados. Desse modo, há certa “subjetividade na organização das variáveis que entram em um estudo” (FACCENDA; DALBEN; FREITAS, 2011, p. 252-253), como ocorreu ao serem eliminados itens apenas para a AFE.

Após a exclusão dos 16 itens, ficaram somente dois itens relacionados à AIP, os itens 22 (Em minha escola há CPA, porém não ocorre o trabalho coletivo) e 23 (A CPA pode ser considerada consolidada sem ter todos os segmentos escolares representados). Como os

itens referidos não se relacionam ao constructo que os demais itens medem, ou seja, as percepções e usos das avaliações externas em larga escala na RMEC, resolvemos eliminá-los, também, desse momento.

Com os itens restantes, novamente foi feito o cálculo do Alpha de Cronbach e obtivemos um coeficiente de 0,822, com 61 respondentes considerados, ou seja, apesar de obtido um coeficiente menor, dobrou a quantia de participantes que constituiu o cálculo, trazendo fiabilidade.

A terceira etapa foi dedicada à inversão dos 15 itens construídos com orientação negativa. De acordo com Laros (2005), a inversão dos itens facilita a interpretação das dimensões. Todavia, diferentemente do que imaginávamos quando elaboramos o instrumento, ao processar novamente os dados, verificamos que apenas dois itens foram vistos como negativos pelos respondentes. Dessa forma, somente foram invertidos os itens que constam do Quadro 10.

Quadro 10 - Itens invertidos que, na percepção dos sujeitos, representam aspectos negativos

Item	Descrição
9	Os resultados da Prova Brasil são irrelevantes para que a SME acompanhe cada escola
10	Os resultados da Provinha Brasil são irrelevantes para que a SME acompanhe cada escola

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Tomadas as decisões, um primeiro estudo da AFE foi feito pelo método dos Componentes Principais – com rotação ortogonal *Varimax*¹²¹ – cujo objetivo é reduzir os dados e “descobrir ponderações ótimas para as variáveis mensuradas, de forma que um grande conjunto de variáveis possa ser reduzido a um conjunto menor de índices sumários que tenham máxima variabilidade e fidedignidade” (LAROS, 2005, p. 167).

A AFE agrupa os itens em dimensões de modo que “haja a maior correlação possível entre os itens de um mesmo fator e ao mesmo tempo se garanta a menor correlação possível entre os diferentes fatores” (DALBEN, 2014, p. 93). Para tanto, no estudo, utilizamos a medida de adequação da amostragem de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e o teste de esfericidade de Bartlett. Sobre essas medidas, Dalben (2014, p. 93) esclarece:

Os valores do KMO oscilam entre 0 e 1, mas são desejáveis os valores mais próximos de 1, tendo 0,5 como limite mínimo de adequabilidade. Para uma

¹²¹ Segundo Laros (2005, p. 185), o procedimento de rotação ortogonal *Varimax* está entre os mais utilizados. De acordo com o autor, o objetivo é “maximizar a variância das cargas fatoriais para cada fator por meio do aumento das cargas altas e a diminuição das cargas baixas”.

interpretação mais detalhada, Hair *et al.* (2009, p. 110) apresenta a seguinte escala de interpretabilidade: no intervalo de 0 a 0,40, inadequado; 0,50 a 0,59, ruim; 0,60 a 0,69, fraco; 0,70 a 0,79, mediano; 0,80 e 0,89, bom e entre 0,90 e 1,0, excelente. [...]A avaliação da qualidade das correlações é feita pelo teste de esfericidade de Bartlett, que verifica se há correlação entre os fatores. Neste teste, valores menores que 0,05 indicam que o processo de AFE é adequado.

Na Tabela 3, constam os valores do KMO e do teste de esfericidade de Bartlett obtidos na AFE.

Tabela 3 - Valores do KMO e do teste de Bartlett obtidos na AFE

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,765
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	1506,422
	Df
	378
	Sig.
	,000

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Como se observa, o valor do KMO (0,765) indica que os fatores apresentam adequação mediana do constructo. Já no teste de esfericidade, obtivemos um valor muito próximo ao zero, ou seja, nosso processo de AFE está adequado.

Como os testes de KMO e Bartlett indicaram a possibilidade de extração das dimensões para os itens da escala obtida, demos início à AFE. No primeiro estudo, foram encontradas oito dimensões e três itens foram apontados como carga cruzada – os itens 4 (Os resultados da Provinha Brasil, mesmo sendo aplicada e corrigida pelos próprios professores, são confiáveis), 20 (A escola avança em seu Ideb quando há avanço na qualidade do trabalho realizado pela escola) e 24 (Os conteúdos abordados em sala de aula são abordados pela Prova Brasil) – como apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 - Resultados da primeira AFE

	Componentes							
	1	2	3	4	5	6	7	8
It36	,811	,144	,139	-,027	,122	,076	-,005	-,012
It43	,782	,067	,160	,104	-,095	,116	,207	-,033
It32	,769	,066	-,044	,012	,079	,177	,054	,047
It30	,739	,125	,121	,098	,043	,097	,086	,172
It42	,708	-,192	,090	-,109	-,201	,158	,256	-,065
It11	,698	,289	,024	-,024	,074	-,018	-,193	-,135
It37	,625	,206	-,006	-,001	,241	-,187	,270	,116
It06	,076	,846	,175	,108	,047	-,001	,005	,019
It05	,226	,839	,044	,088	,012	,026	,115	-,047
It04	,178	,443	,336	-,174	-,309	,039	,006	-,061

It24	,117	,405	,280	,017	-,368	,091	,237	,198
It01	,120	,005	,782	-,063	,025	,200	,089	-,098
It02	-,048	,230	,660	,301	-,095	-,008	-,165	,016
It07	,071	,316	,598	,286	,092	-,010	,089	-,113
It21	,361	,133	,525	,029	,281	-,134	-,052	,129
It09i	,033	,078	,128	,885	-,070	,021	-,126	-,023
It10i	,001	,099	,060	,872	-,132	-,029	-,031	-,036
It41	,207	,031	-,057	-,071	,687	,064	,111	-,036
It28	-,124	-,035	,066	-,074	,540	,178	,174	,215
It27	,027	-,045	,325	-,258	,495	-,197	-,050	-,096
It20	,234	,350	,305	,074	,354	,034	-,077	,078
It33	,451	-,070	,181	-,019	,157	,719	-,024	-,074
It34	,380	,046	,146	,180	,148	,713	,063	,082
It08	-,202	,157	-,267	-,199	-,232	,497	-,147	-,075
It44	,184	,117	-,042	-,033	,071	-,041	,810	,094
It45	,181	,017	,051	-,178	,438	,006	,551	-,188
It19	,106	-,066	-,018	,012	-,005	,006	,073	,856
It18	-,089	,151	-,173	-,479	,089	-,090	-,150	,563

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Nota: It = item

De acordo com Dalben (2014, p. 264), a carga cruzada pode ocorrer quando os enunciados dos itens conduzem a interpretações diferentes entre os respondentes, causando “uma correlação inter-itens semelhante nos diferentes fatores do constructo”. Ainda segundo o autor, um item possui carga cruzada quando apresenta carga fatorial igual ou superior a 0,32 e quando a diferença entre as cargas é menor que 0,15 (DALBEN, 2014).

Eliminados os itens com carga cruzada, na quarta etapa deste estudo, realizamos uma nova AFE, na qual, mais uma vez, obtivemos oito dimensões. Na fase de construção do instrumento, após a elaboração dos itens, quatro dimensões foram concebidas a partir da problemática do estudo. Como tais dimensões não foram construídas segundo teorias ou pesquisas anteriores com composição de subescalas acerca da problemática investigada (LAROS, 2005) e, ainda, duas delas continham maior quantia de itens, era esperado obter, por meio da AFE, uma quantidade de dimensões diferente daquela prevista.

Assim, para explorar as possibilidades de composição das dimensões com diferentes variáveis, novos estudos da AFE foram feitos, contemplando de oito a quatro dimensões, com o objetivo de observar a relação entre os itens, a partir da quantia de dimensões solicitada. Esses vários exercícios estatísticos foram realizados com o objetivo de

[...] conseguir uma estrutura fatorial simples. Uma estrutura simples é alcançada quando cada variável, preferencialmente, tem uma única carga alta em um único fator. Em outras palavras, uma estrutura fatorial simples existe quando cada variável

tem uma carga principal em um único fator (LAROS, 2005, p. 184).

Ao observarmos o modo como os itens se agruparam, conforme a definição de uma quantia prévia de dimensões, notamos que, no primeiro estudo da AFE, contendo oito dimensões, as variáveis possuíam a carga principal em um único fator. Como explica Laros (2005, p. 185), “a carga fatorial indica, em porcentagem, quanta covariância existe entre o fator e o item. O valor da carga fatorial varia entre -1,00 e +1,00, sendo que um valor de 0 indica a total ausência de covariância entre a variável e o fator”. Ainda segundo o autor, as cargas fatoriais consideradas significativas excedem o valor de 0,30 (LAROS, 2005). Em nosso estudo, a carga principal em cada uma das dimensões variou entre 0,719 e 0,893.

No entanto, na sexta dimensão, o item 8 (Mesmo quando a escola apresenta retrocessos em seus resultados das avaliações externas, pode estar realizando um bom trabalho), apesar de estar agrupado com os itens 33 (As famílias são informadas sobre os resultados obtidos nas avaliações externas) e 34 (Os alunos são informados sobre os resultados obtidos nas avaliações externas), não apresentava relação conceitual. Desse modo, optamos por excluir tal item que, por sua vez, possui menor carga fatorial da dimensão (item 8, carga fatorial 0,531; item 33, carga fatorial 0,719; item 34, carga fatorial 0,710). O procedimento é possível pois, como esclarece Dalben (2014, p. 91-92),

É importante registrar que o processo de análise fatorial, apesar de se apoiar em testes estatísticos e em critérios bem delineados, não apresenta uma solução única ao pesquisador. Por isso, a AFE deve ser tomada como ferramenta cujo uso deve associar *critérios semânticos e conceituais* a resultados de testes estatísticos inerentes ao processo. Ou seja, a realização do trabalho deve apoiar-se no princípio da interpretabilidade (quando o pesquisador, de forma subjetiva, agrupa os itens em um constructo e decide sobre quais e quantos fatores deverão compô-lo e no princípio da parcimônia (que busca explicar as correlações entre as variáveis observadas com o menor número de fatores possível). Há, portanto, certo grau de subjetividade na organização das variáveis que entram em um estudo, o que nem sempre é percebido e se encontra detalhadamente descrito neste trabalho (grifos do original).

As dimensões 3, 4, 6, 7 e 8, por sua vez, foram compostas por duas variáveis, ou seja, dois itens. Sabemos que, quanto maior a quantidade de itens em uma dimensão, maior a confiabilidade do instrumento, entretanto, como destacam Worthington e Whittaker (2006 *apud* DALBEN, 2014, p. 92) “é possível manter um fator com apenas dois itens, desde que estes sejam altamente correlacionados entre si (isto é, $r > 0,70$) e tenham baixa correlação com os outros fatores”. A Tabela 5 aponta os resultados da correlação entre os itens das referidas dimensões.

Tabela 5 - Correlação entre os itens das dimensões 3, 4, 6, 7 e 8

Dimensão	Correlação entre os Itens	Dimensão	Correlação entre os Itens
3	0,848	7	0,362
4	0,814	8	0,325
6	0,700		

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Como se observa, a correlação entre os itens das dimensões 7 e 8 não atingiu o valor mínimo apontado por Worthington e Whittaker (2006 *apud* DALBEN, 2014). Isso significa que tais dimensões são frágeis e não representam a realidade com a fidelidade desejada. Desse modo, em nossas análises, das dimensões compostas por dois itens, foram consideradas apenas as dimensões 3, 4 e 6.

Por fim, realizamos o processo de denominação de cada dimensão, considerando, para tanto, os itens que as constituem. Segundo Laros (2005), a variável com maior carga fatorial melhor representa a dimensão e, portanto, deve ser privilegiada em sua nomeação. A Quadro 11 apresenta as dimensões encontradas, com os itens que as constituem e suas respectivas cargas fatoriais.

Quadro 11 - Dimensões e os itens que as constituem

DIMENSÃO 1: Utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala no planejamento da escola		
Item	Carga Fatorial	Descrição
36	0,823	Os dados das avaliações externas são utilizados no planejamento das diversas atividades desenvolvidas pela escola
32	0,779	Os resultados das avaliações externas são discutidos nos TDCs
43	0,773	Os resultados das avaliações externas são utilizados na elaboração do PP
30	0,756	Os resultados da Prova Brasil são utilizados para orientação das práticas pedagógicas da minha escola
11	0,710	Minha escola utiliza os resultados das avaliações externas no planejamento de suas ações
42	0,688	Os resultados das avaliações externas são discutidos em coletivos, como CPA ou Conselho de Escola
37	0,604	A escola realiza atividades valorizando conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática devido às exigências nas avaliações externas
DIMENSÃO 2: Avaliações externas em larga escala e a qualidade da escola		
Item	Carga Fatorial	Descrição
1	0,787	Os resultados das avaliações externas de desempenho dos estudantes traduzem a qualidade do trabalho realizado pela escola
2	0,686	Os resultados das avaliações externas são um dos elementos que devem ser analisados no debate acerca da qualidade escolar
7	0,606	Os resultados das avaliações externas precisam ser considerados na avaliação institucional da escola
21	0,580	As ações realizadas pela SME com base nos resultados das avaliações externas são importantes para a melhoria da qualidade do ensino.

DIMENSÃO 3: Percepções da escola quanto ao uso dos resultados das avaliações externas em larga escala pela SME		
Item	Carga Fatorial	Descrição
10	0,893	Os resultados da Provinha Brasil são irrelevantes para que a SME acompanhe cada escola
9	0,875	Os resultados da Prova Brasil são irrelevantes para que a SME acompanhe cada escola
DIMENSÃO 4: Relação entre os saberes dos alunos e os conteúdos abordados pelas avaliações externas em larga escala		
Item	Carga Fatorial	Descrição
6	0,863	Os saberes dos alunos em Matemática estão contemplados nos descritores usados nas avaliações externas
5	0,844	Os saberes dos alunos em Língua Portuguesa estão contemplados nos descritores usados
DIMENSÃO 5: A soberania das avaliações externas em larga escala na escola		
Item	Carga Fatorial	Descrição
28	0,725	Os resultados das avaliações externas são considerados pela escola como único indicador que traduz sua realidade
41	0,673	A escola realiza a avaliação institucional apenas com base nos resultados das avaliações externas
27	0,523	A qualidade da educação seria melhor se os professores recebessem bônus pelos resultados obtidos nas avaliações externas
DIMENSÃO 6: Comunicação dos resultados das avaliações externas em larga escala para famílias e estudantes		
Item	Carga Fatorial	Descrição
33	0,719	As famílias são informadas sobre os resultados obtidos nas avaliações externas
34	0,710	Os alunos são informados sobre os resultados obtidos nas avaliações externas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com as dimensões estabelecidas, calculamos o valor de cada uma delas para cada escola participante de nossa pesquisa. Para tanto, também no SPSS, foi feita a “média aritmética simples dos valores que constam em cada um dos itens que compõem” cada dimensão (FACCENDA; DALBEN; FREITAS, 2011, p. 252). Tal cálculo possibilitou aferir a percepção e o uso dos resultados das avaliações externas em larga escala por escola e enquanto rede de ensino, a partir das respostas de OPs e professores.

4.4 O processo de seleção das escolas

Acompanhamos quatro escolas da RMEC para qualificar a métrica obtida com a aplicação do instrumento construído, bem como compreender a micropolítica das instituições, de modo a aprofundar as reflexões sobre as percepções e os usos das avaliações externas em larga escala e suas relações com a política de AIP. Entendemos que “é no interior da escola que se joga o destino das políticas públicas maiores” (FREITAS, 2016a, p. 147). Nelas, a

mobilização das forças envolve a negociação entre seus atores e aqueles externos à escola, como o poder público (FREITAS, 2016a).

Tendo em vista que os níveis de enraizamento da política de AIP nas escolas da RMEC não são homogêneos – uma vez que, além da rotatividade dos profissionais, as concepções de mundo dos atores envolvidos na política influenciam sua implementação (LIMA; D'ASCENZI, 2013) –, selecionamos duas escolas com indícios de avançado enraizamento e duas com indícios de frágil enraizamento da AIP, com a intenção de captar as percepções e os usos das avaliações externas em larga escala, bem como suas contradições e relações com os processos de autoavaliação.

Para encontrar tais escolas, novamente recorremos ao material obtido a partir das entrevistas realizadas com as integrantes da Assessoria de AIP, atuantes entre 2008 e 2014. Além das questões sobre AIP e sobre as avaliações externas em larga escala, ao final da entrevista, solicitamos a indicação de escolas que possuíam CPAs em atividade. Estabelecemos como critério a CPA por ser um espaço “estratégico para a implementação da política” de AIP na RMEC (LOED, 2013, p. 38).

Ao olhar para as entrevistas, encontramos que, além do contato que possuem com as escolas – já que a assessoria, em alguns casos, esteve *in loco* para dialogar acerca das avaliações externas e sobre a avaliação institucional –, as assessoras fizeram as indicações a partir da apresentação das instituições na última Reunião de Negociação.

Dessa forma, estudamos o processo de negociação de 2014, de modo a buscar elementos que sustentassem a seleção das escolas. Para tanto, iniciamos a exploração do material fornecido pela Assessoria de AIP¹²²: Plano de Avaliação das CPAs, *slides* utilizados durante a reunião e gravação, em áudio, da apresentação feita por escola, bem como das respostas dadas pela SME às demandas apresentadas por comissão.

Apesar de ser apenas um recorte da realidade institucional, acreditávamos que a Reunião de Negociação poderia fornecer sinais que nos levassem a identificar escolas com as características que procurávamos, pois é um momento em que o coletivo escolar mostra-se da forma como se vê, destacando suas fragilidades e potencialidades, a fim de negociar suas demandas e compartilhar responsabilidades com o poder público. Além disso, a negociação é uma dimensão central na AIP já que, por meio do “processo de diálogo entre diferentes níveis da rede de ensino e diferentes atores sobre o mesmo fenômeno (qualificação da escola

¹²² Material fornecido pela Assessoria de AIP no final de 2014.

pública)” procura-se formular “estratégias de compromisso com uma causa em comum” (SORDI, 2012, p. 488).

Vale destacar que, antes da Reunião, as escolas receberam um roteiro da Assessoria de AIP, que solicitava a elaboração de sua apresentação abarcando, na autoavaliação, seus indicadores externos de desempenho dos estudantes, as situações inicial e atual, os dados de matrícula, evasão, repetência e aprovação dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as estratégias utilizadas para o avanço nesses processos (Comunicado Depe/Assessoria de Avaliação Institucional 03/2014). Mesmo com esse direcionamento, as apresentações ocorreram de forma variada e, em nosso entendimento, trouxeram elementos que mostraram alguns aspectos da realidade escolar.

No primeiro contato com o material da Reunião de Negociação – Plano de Avaliação e dos *slides* produzidos pelas unidades escolares – efetuamos uma leitura “aberta a todas as ideias, reflexões e hipóteses” (BARDIN, 1977, p. 75). Na sequência, ouvimos as gravações das reuniões fazendo anotações do processo de negociação, das características mencionadas sobre o contexto escolar e das mensagens relacionadas à avaliação.

Na sequência, a fim de organizar o material, elaboramos um quadro com três colunas: a primeira com o nome da escola; a segunda, com os dados de organização da CPA e o modo como negociaram suas demandas com o poder público; e, por fim, uma coluna para a descrição dos indicadores de qualidade abordados pela instituição e sua interpretação.

Sem, ainda, estabelecer os critérios que poderiam contribuir para a localização das escolas a partir das características almejadas, recorremos ao relatório produzido pelo Loed que aborda a forma como ocorreu a eleição das escolas municipais para a pesquisa A Qualidade da Escola Pública: Um Estudo Longitudinal para Sustentação da Responsabilização Partilhada em uma Rede de Ensino. Nesse relatório, os pesquisadores descrevem a construção dos critérios para a seleção das escolas, de modo a identificar os diferentes estágios de adesão à política de AIP (LOED, 2013, p. 38). Sobre esses critérios, os pesquisadores do Loed (2013, p. 38) ressaltam:

Para selecionar as escolas diretamente envolvidas na investigação em sua fase etnográfica, nos aproximamos da concretude do processo de implementação do programa de AIP envolvendo as 44¹²³ escolas da rede municipal por meio da observação *in loco* de uma reunião da CPA por considerar este espaço como estratégico para a implementação da política. [...] Construimos *pari passu* e de modo consensuado, um conjunto de indicadores que espelhasse aspectos considerados

¹²³ Nesta quantia, o grupo de pesquisadores considerou as instituições do Centro de Educação Municipal de Jovens e Adultos (Cemeja).

altamente desejáveis na política de AIP, que passamos a tomar como matriz para análise dos registros qualitativos obtidos junto às escolas. De posse dos elementos compilados nesta fase exploratória, o grupo estabeleceu um juízo de valor acerca do possível estágio de adesão vivido pelas diferentes escolas visitadas tomando por referência a matriz consensuada. O passo seguinte foi o de contrastar com demais evidências, visando efetivar a escolha das escolas a serem estudadas *in loco*, cerne do trabalho investigativo.

O processo teve como produto uma matriz com 31 elementos constitutivos que orientaram a seleção das escolas para o referido estudo. Tomando como base tal matriz e a partir da exploração inicial do material da Reunião de Negociação, encontramos que, dos 31 elementos constitutivos, oito poderiam orientar a busca por cenários indicativos de avançado e frágil enraizamento da AIP, a saber:

1. Composição da CPA;
2. Calendário regular das reuniões de CPA;
3. Presença de OP como articulador da CPA;
4. Situa historicamente o trabalho da CPA/AIP na escola;
5. Inclui e debate assuntos pedagógicos na pauta de trabalho da CPA;
6. Explicita a relação dos problemas listados com a aprendizagem dos alunos;
7. Inclui demandas à SME e demandas aos atores da escola;
8. Revela protagonismo na construção de uma cultura de avaliação centrada na participação dos atores da escola.

Eleitos os critérios, retomamos a leitura do quadro das mensagens descritas quanto ao processo de negociação e destacamos os aspectos relacionados aos oito elementos supracitados. Após sinalizar a existência ou não de tais aspectos, fizemos mais uma leitura do material, a fim de recuperar tópicos que, porventura, passaram despercebidos.

Como se observa na Tabela 6, tipificamos o possível estágio de enraizamento da AIP de 39 escolas, pois uma escola municipal de EF optou por não participar da Reunião de Negociação de 2014. Em seguida, atentamos para as características das 24 escolas que, até o momento, atendiam ao nosso critério de seleção, eliminando, desse universo, as escolas de educação integral e aquelas que atendem, apenas, estudantes até o 5º ano do EF.

Tabela 6 - Quantidade de escolas em cada estágio de enraizamento da AIP

Índicio de Frágil Enraizamento da AIP	Índicio de Transitório Enraizamento da AIP	Índicio de Avançado Enraizamento da AIP
14 escolas	15 escolas	10 escolas

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Decidimos não selecionar as escolas de educação integral, por perceber, em suas apresentações, que as demandas relacionam-se, especificamente, com o processo de implementação dessa proposta. Já as escolas que atendem a estudantes de 1º ao 5º ano não foram consideradas para essa fase da pesquisa, por não atenderem ao 9º ano, que também é avaliado pela Prova Brasil. Assim, das 24 escolas, destacamos 20, das quais 11 com indícios de frágil enraizamento e 9 com indícios de avançado enraizamento da AIP.

Realizadas a leitura e análise dos materiais pertinentes à Reunião de Negociação de 2014, cruzamos nossa seleção inicial com as indicações feitas, durante a entrevista, pelos membros da Assessoria de AIP (2008-2014). Recorremos às indicações pois, conforme Alves-Mazzotti (1998, p. 162), a identificação dos elementos para a pesquisa “pode ser feita com a ajuda de informantes que, por suas características e/ou funções, tenham amplo conhecimento do contexto estudado”.

Para essa interseção de informações, construímos um quadro com linhas e colunas. Cada coluna correspondia a um membro da Assessoria de Avaliação Institucional e, em cada linha, estavam as escolas que indicaram. Havia, ainda, uma coluna com as escolas identificadas com avançado enraizamento da AIP a partir da nossa análise do material da Reunião de Negociação de 2014. Por fim, identificamos que três escolas constavam tanto nas indicações das entrevistadas como em nossa apreciação.

Na sequência, retomamos os oito critérios utilizados na leitura do material da Reunião de Negociação e elegemos as unidades escolares que menos atendiam a tais critérios. Desse modo, chegamos a uma quantia de quatro escolas com indícios de frágil enraizamento da política de AIP.

Assim, estabelecido o nível de enraizamento da política de AIP como critério de escolha das escolas, chegamos a sete instituições, três com indícios de avançado enraizamento e quatro com indícios de frágil enraizamento. Optamos por acompanhar quatro escolas; duas de cada um dos grupos formados. Denominamos as escolas com indícios de avançado enraizamento da política de AIP de Escola Maria Amélia de Queiroz e Escola Sueli Carneiro e aquelas com indícios de frágil enraizamento chamamos de Escola Maria Firmina dos Reis e Escola Nísia Floresta Augusta.

4.4.1 Os contatos iniciais com as escolas selecionadas

Os contatos iniciais para apresentação da pesquisa aconteceram em julho de 2015. Na época, ainda não havíamos aplicado o instrumento aos OPs e professores, mesmo assim, decidimos entrar em contato com as escolas, a fim de ter maior tempo de observação de seus tempos e espaços, de modo a entender os processos vivenciados pelas instituições.

As duas primeiras escolas com indícios de avançado enraizamento da política de AIP (Escola Maria Amélia de Queiroz e Escola Sueli Carneiro) aceitaram participar e permitiram nosso acesso aos documentos e o acompanhamento de diversos momentos do cotidiano escolar. O mesmo aconteceu com uma das escolas com indícios de frágil enraizamento da política (Escola Maria Firmina dos Reis). No entanto, para selecionar a segunda escola com tal característica (Nísia Floresta Augusta), foi preciso estabelecer contato com três unidades escolares, uma vez que as duas anteriormente contatadas não aceitaram integrar o grupo de instituições acompanhadas neste estudo.

Nos contatos iniciais, sobretudo nas primeiras visitas às instituições selecionadas, ainda em caráter exploratório, conversamos com os OPs – e, em uma delas, com a diretora – sobre a avaliação. Nessas conversas, perguntamos quais eram os tempos e espaços utilizados pelos atores da escola para discutir a avaliação. Mencionamos avaliação de modo geral, por considerar que seus três níveis – da aprendizagem, externa e institucional – podem (ou, melhor, devem) estar interligados¹²⁴ (FREITAS et al., 2009). Dependendo da resposta, novas perguntas eram feitas sobre o processo avaliativo desenvolvido pela instituição.

Assim, iniciamos a investigação acompanhando os momentos, bem como as atas, que, segundo cada escola, se destinavam a discutir a avaliação. Conforme estreitava-se o contato, passamos a buscar elementos que permitissem conhecer um pouco mais as unidades escolares e, ainda, a responder às perguntas propostas nesta pesquisa.

Ao acompanhar o cotidiano escolar, a partir do enfoque descritivo-analítico, estudamos cada caso em seu contexto, de modo a ter um conhecimento amplo e detalhado de sua realidade (GIL, 2008). Para tanto, registramos, em diário de campo, a data da visita, a atividade realizada (reunião TDC/Conselho de Classe/CPA/RPAI, conversa com os sujeitos, etc.); bem como as reflexões e impressões que nos auxiliaram na compreensão da realidade de cada instituição. Tais anotações relacionavam-se com as observações realizadas livremente,

¹²⁴ Espera-se que, nos processos de autoavaliação, a partir de múltiplos olhares, os resultados das avaliações externas em larga escala sejam balizados pelos indicadores de contexto, bem como pelos dados das avaliações internas, desenvolvidas pelos docentes, de modo a apontar caminhos para superação das fragilidades diagnosticadas, em direção à promoção da formação humana dos estudantes (FREITAS et al., 2009).

entretanto, com o olhar direcionado para nosso objetivo de pesquisa (TRIVIÑOS, 1987; SOUZA et al., 2005).

Nesses registros, procuramos ser fiéis na descrição do que observamos e, em alguns casos, buscamos anotar as falas dos sujeitos na íntegra. Na Tabela 7, temos a quantidade de visitas realizadas e o tempo de observação, aproximado, em cada escola.

Tabela 7 – Quantidade de visitas e tempo de observação

Escola	Quantidade de Visitas	Tempo de Observação
Escola Maria Amélia de Queiroz	25	68h
Escola Sueli Carneiro	25	73h
Escola Maria Firmina dos Reis	27	66h30min
Escola Nísia Floresta Augusta	15	34h40min
TOTAL	92	242h10min

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Como fonte de informação, utilizamos, ainda, o PPP das escolas, as atas das CPAs, as atas do TDC¹²⁵ e as entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987) com professores e OPs. Em cada escola, entrevistamos os OPs e um professor do 2º ano, um do 5º ano e um do 9º ano. Na Tabela 8 consta a quantidade de entrevistas realizadas¹²⁶.

Tabela 8 - Quantidade de entrevistas realizadas em cada escola

Escola	OP	2º ano	5º ano	9º ano	Total
Escola Maria Amélia de Queiroz	2	1	1	1	5
Escola Sueli Carneiro	1	1	1	1	4
Escola Maria Firmina dos Reis	1	1	1	1	4
Escola Nísia Floresta Augusta	2	1	1	1	5
Total	6	4	4	4	18

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

As escolas Maria Amélia de Queiroz e Nísia Floresta Augusta possuem dois OPs, um para os anos iniciais e outro para os anos finais do EF. Optamos por entrevistar os dois OPs dessas instituições. Apenas a Escola Maria Firmina dos Reis possui uma turma de cada ano escolar. Nas demais escolas, há mais de uma turma e, desse modo, para as entrevistas, foram considerados os professores que lecionam há mais tempo na unidade escolar. A Tabela 9 traz há quantos anos, aproximadamente, cada entrevistado desenvolve seu trabalho na RMEC e na escola selecionada.

¹²⁵ As atas ajudaram a entender a realidade das escolas, sobretudo porque alguns encontros aconteceram no mesmo dia em mais de uma escola. Assim, era preciso optar por qual acompanhar.

¹²⁶ O roteiro de entrevista consta no Anexo F.

Tabela 9 – Tempo, em anos, na RMEC e na escola selecionada.

Entrevistados	Maria Amélia de Queiroz		Sueli Carneiro		Maria Firmina dos Reis		Nísia Floresta Augusta	
	RMEC	Escola	RMEC	Escola	RMEC	Escola	RMEC	Escola
OP anos iniciais	25	9	32	13	13	2	4	1
OP anos finais	6	2	-	-	-	-	3	3
Prof. 2º ano	15	13	15	2	1	1	36	26
Prof. 5º ano	7	7	6		7	1	21	7
Prof. 9º ano	5	5	23	14	16	16	26	10

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

4.4.2 Processamento dos dados obtidos com as entrevistas, observações e documentos consultados

Como descrevemos, além da aplicação do instrumento que construímos, fizemos uso da entrevista semiestruturada; da observação livre, porém com o olhar direcionado para nosso objetivo de pesquisa; e da análise de documentos. O Quadro 12 sistematiza os recursos utilizados para o levantamento das informações nesta pesquisa.

Quadro 12 – Recursos utilizados para o levantamento de informações.

Análise Documental	Observação Livre	Entrevista Semiestruturada
Documentos da RMEC: Projeto Avaliação Institucional Participativa: Uma Alternativa para a Educação Básica de Qualidade da Rede Municipal de Ensino de Campinas e Fundação Municipal para Educação Comunitária; Resolução 05/2008	Reuniões promovidas pelo Núcleo de Avaliação (20/10/2015 – para entrega dos relatórios da Prova Campinas com resultados da aplicação de 2010; 12/4/2016 – para apresentar e entregar os relatórios com os resultados da Provinha Brasil)	Integrantes da Assessoria de AIP, atuantes entre 2008 e 2014 (quatro entrevistas)
Documento produzido pela Assessoria de AIP: Avaliação Institucional Participativa e os Indicadores de Qualidade da Educação Fundamental (2014)	Reuniões realizadas nas escolas que acompanhamos (TDC, Conselho de Classe, CPA, RPAI, Reuniões de Planejamento)	CP do Núcleo de Avaliação, constituído em abril de 2015 (uma entrevista)
Documentos das escolas acompanhadas (PPP, atas dos TDC e das reuniões da CPA)		OPs (seis entrevistas) e professores de 2º, 5º e 9º anos das escolas que acompanhamos (12 entrevistas)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na análise dos documentos citados na primeira coluna do Quadro 12, descrevemos e condensamos as informações encontradas, de modo a facilitar as consultas posteriores (BARDIN, 1977; TRIVIÑOS, 1987). Para tanto, na leitura desses materiais, efetuamos sinalizações a fim de destacar aspectos que nos pareciam relevantes, sobretudo quanto à política de AIP na RMEC e a utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala. Essas sinalizações foram reorganizadas em textos simples, contendo a escrita literal com suas devidas referências, e retomadas nos momentos de construção dos capítulos.

Já as anotações feitas em diário de campo, foram lidas e relidas por diversas vezes e, nesse processo, destacamos o que nos parecia pertinente para entender cada contexto. Conforme os dados obtidos com demais técnicas emergiam, os registros do diário eram recuperados, de modo a complementar as informações encontradas.

Quanto às entrevistas, recorremos ao “*conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens*” (BARDIN, 1977, p. 38, grifos do original). Com ele, busca-se superar incertezas e enriquecer a leitura, possibilitando inferir sobre as condições de produção da mensagem, a partir de indicadores produzidos segundo os índices identificados. Nesse processo, como explica a autora,

[...] o analista tira partido das mensagens que manipula, para *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, o analista trabalha com *índices* cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a essas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem a permitir a passagem, explícita e controladora, de uma à outra (BARDIN, 1977, p. 39, grifos do original).

Apesar de mencionar algumas regras para o emprego da técnica, Bardin (1997) ressalta que essas dão suporte, mas não podem ser tomadas como algo pronto e transponível. Desse modo, a técnica precisa ser reinventada a cada momento, de modo a se adequar aos objetivos pretendidos (BARDIN, 1997). Como referência para a construção do processo, a autora destaca três polos cronológicos, são eles: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados – inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase de organização do material. Nesse momento, busca-se operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, “de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas” (BARDIN, 1977, p. 95). Compõem essa etapa as seguintes atividades: *leitura flutuante* (trata-se de um primeiro contato com o material, quando surgem as primeiras impressões e, aos poucos, com base no referencial teórico do estudo, a leitura vai se tornando mais precisa); *escolha dos documentos* (organização do material a ser analisado segundo as normas de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência¹²⁷); *formulação de hipóteses e dos objetivos* (constitui um guia

¹²⁷ Regra de exaustividade: não se pode deixar de fora, por quaisquer razões, algum dos elementos que compõem o conjunto de documentos que será submetido à análise. Regra da representatividade: pode-se efetuar a análise de uma amostra, desde que ela seja representativa do universo de estudo. Regra da homogeneidade: os

para análise que, por sua vez, não é obrigatório); *referenciação dos índices e elaboração de indicadores* (escolha dos índices e sua organização em indicadores – menção de um tema) (BARDIN, 1977; CANGUSSU, 2010).

Encerrada a pré-análise, o material já pode ser explorado. Segundo Bardin (1977, p. 101), essa fase “não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas”, que ocorre a partir de “operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. No processo de codificação, os dados brutos são agregados em unidades, a fim de representar o conteúdo da mensagem. Entre as possibilidades para sua realização, está o recorte por tema. Assim, considerando a afirmação sobre um assunto, o texto pode ser recortado e organizado, a partir de critérios estabelecidos segundo as hipóteses e objetivos propostos. Por fim, ocorre o tratamento dos resultados obtidos e a sua interpretação. Isso significa que, dispondo de dados significativos e fiéis, inferências poderão surgir e contribuir para a interpretação de acordo com os objetivos estabelecidos na pesquisa, ou sobre demais descobertas (BARDIN, 1977).

Partindo dos ensinamentos de Bardin, as entrevistas que realizamos foram submetidas à técnica de análise de conteúdo. Após a transcrição, passamos ao momento da pré-análise. Depois de uma primeira leitura para conferência, fizemos outra, na qual algumas marcações iniciais foram realizadas. Destacamos trechos que nos chamaram atenção, tanto sobre a AIP como quanto aos usos dos resultados das avaliações externas em larga escala. A princípio, as marcações foram feitas em cada uma das entrevistas, separadamente. Na sequência, foram recortadas e colocadas em quadros, sem alteração em sua escrita. Aos poucos, esses quadros foram transformados em outros, de modo a sistematizar ainda mais as informações. No entanto, vale destacar algumas diferenças no processo desenvolvido a partir das entrevistas realizadas com os diferentes atores.

Quanto às entrevistas com os membros da Assessoria de AIP, construímos três quadros, sendo dois para cada entrevista e mais um aglutinando todas as mensagens. Nesse processo, partimos dos “elementos particulares e reagrupamo-los progressivamente por aproximação de elementos contíguos” (BARDIN, 1977, p. 62). De acordo com os dados semelhantes reunidos em cada grupo, atribuímos um nome à temática. Procuramos, assim, “descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN,

documentos devem ser homogêneos, ou seja, obedecer a critérios precisos de escolha. Regra da pertinência: os documentos utilizados devem ser adequados, enquanto fonte de dados, aos objetivos da pesquisa (BARDIN, 1977).

1977, p. 105).

Vale destacar que as temáticas foram elaboradas segundo os elementos mencionados pelos entrevistados. Isso significa que, mesmo quando apenas um sujeito fez referência a determinado aspecto ele foi considerado, desde que pertinente para os objetivos deste estudo. A seguir, o Quadro 13 ilustra o movimento realizado na análise das entrevistas feitas com os integrantes da Assessoria de AIP.

Quadro 13 – Movimento realizado na análise das entrevistas realizadas com os membros da Assessoria de AIP

Exercício 1 – recorte das mensagens e destaque de sua ideia principal

Ideia da Mensagem	Mensagem
Avaliação externa – uma medida que precisa ser contextualizada no âmbito da escola e da rede	<i>Ela é uma medida que ela precisa ser analisada e reinterpretada no contexto da unidade e no contexto da rede, né? Precisa ser avaliada, precisar ser interpretada para você poder... ela por si só não diz nada para mim</i>
Construção de um consenso sobre: a avaliação da escola deve gerar consequências para ela	<i>[...] a gente convive com avaliações externas de desempenho que não é assim. Visto o Saresp, né? Então, a avaliação de desempenho dos alunos desencadeia... é entendida como a própria avaliação da escola, isso gera benefícios, bônus para a escola, para o coletivo da escola</i>
Visão externa compõe o olhar sobre a escola, mas não é único e privilegiado. Quanto mais diverso, melhor ela vai conduzir seu caminho	<i>Que a visão externa compõe esse olhar, mas não é o único, não é o olhar privilegiado e também não é da equipe gestora ou do grupo de professores a visão. Quanto mais diverso, mais múltiplo for esse olhar sobre a condição da escola, o problema que ela enfrenta, sobre todos os aspectos, quanto mais diverso for esse olhar, e sobre que rumos ela tem que tomar a partir desse diagnóstico, acho que melhor ela vai conduzir o seu rumo e vai conseguir avançar na aprendizagem dos alunos mesmo. Eu acredito nisso. Eu não acredito que nenhuma força externa é capaz de movimentar as pessoas a modo de, sem elas se envolverem, nem com a identificação do problema, nem com pensar ações perante esses problemas. Não acredito, né?</i>

Exercício 2 – aproximação das mensagens e início do processo de elaboração das temáticas

Possível Tema	Ideia Principal da Mensagem	Mensagem
Olhar para avaliação externa	Avaliação externa – uma medida que precisa ser contextualizada no âmbito da escola e da rede	<i>Ela é uma medida que ela precisa ser analisada e reinterpretada no contexto da unidade e no contexto da rede, né? Precisa ser avaliada, precisa ser interpretada para você poder... ela por si só não diz nada para mim.</i>
	Visão externa compõe o olhar sobre a escola, mas não é único e privilegiado. Quanto mais diverso, melhor ela vai conduzir seu caminho	<i>Que a visão externa compõe esse olhar, mas não é o único, não é o olhar privilegiado e também não é da equipe gestora ou do grupo de professores a visão, quanto mais diverso, mais múltiplo for esse olhar sobre a condição da escola, o problema que ela enfrenta, sobre todos os aspectos, quanto mais diverso for esse olhar, e sobre que rumos ela tem que tomar a partir desse diagnóstico, acho que melhor ela vai conduzir o seu rumo e vai conseguir avançar na aprendizagem dos alunos mesmo. Eu acredito</i>

		<i>nisso. Eu não acredito que nenhuma força externa é capaz de movimentar as pessoas a modo de, sem elas se envolverem, nem com a identificação do problema, nem com pensar ações perante esses problemas. Não acredito, né?</i>
	Construção de um consenso sobre: avaliação da escola deve gerar consequências para ela	<i>[...] a gente convive com avaliações externas de desempenho que não é assim. Visto o Saresp, né? Então, a avaliação de desempenho dos alunos desencadeia... é entendida como a própria avaliação da escola, isso gera benefícios, bônus para a escola, para o coletivo da escola</i>

Exercício 3 – definição de temáticas e subtemáticas

Tema	Subtema	Ideia Principal	Mensagem
O olhar sobre as avaliações externas em larga escala	Medida que precisa ser contextualizada e utilizada como um dos elementos que compõem a qualidade da escola	Avaliação externa – uma medida que precisa ser contextualizada no âmbito da escola e da rede	<i>Ela é uma medida que ela precisa ser analisada e reinterpretada no contexto da unidade e no contexto da rede, né? Precisa ser avaliada, precisar ser interpretada para você poder... ela por si só não diz nada para mim</i>
		Visão externa compõe o olhar sobre a escola, mas não é único e privilegiado. Quanto mais diverso, melhor ela vai conduzir seu caminho	<i>Que a visão externa compõe esse olhar, mas não é o único, não é o olhar privilegiado e também não é da equipe gestora ou do grupo de professores a visão. Quanto mais diverso, mais múltiplo for esse olhar sobre a condição da escola, o problema que ela enfrenta, sobre todos os aspectos, quanto mais diverso for esse olhar, e sobre que rumos ela tem que tomar a partir desse diagnóstico, acho que melhor ela vai conduzir o seu rumo e vai conseguir avançar na aprendizagem dos alunos mesmo. Eu acredito nisso. Eu não acredito que nenhuma força externa é capaz de movimentar as pessoas a modo de, sem elas se envolverem, nem com a identificação do problema, nem com pensar ações perante esses problemas. Não acredito, né?</i>
	Críticas às concepções e utilizações reducionistas das avaliações externas em larga escala	Construção de um consenso sobre: avaliação da escola deve gerar consequências para ela	<i>[...] a gente convive com avaliações externas de desempenho que não é assim. Visto o Saresp, né? Então, a avaliação de desempenho dos alunos desencadeia... é entendida como a própria avaliação da escola, isso gera benefícios, bônus para a escola, para o coletivo da escola.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Um processo semelhante foi desenvolvido com a entrevista que fizemos com a CP do Núcleo de Avaliação. Após uma leitura inicial e realizadas as marcações, passamos para os recortes. Todavia, nesse momento, nos guiamos pelas temáticas encontradas a partir das entrevistas com a Assessoria de AIP. Em outras palavras, “[determinamos] em primeiro lugar as rubricas de classificação e [tentamos] em seguida arrumar o todo” (BARDIN, 1977, p. 60).

Nas entrevistas com os atores escolares, o caminho foi semelhante. Após as leituras iniciais, destacamos aspectos que nos pareciam relevantes e, paulatinamente, efetuamos os recortes em duas etapas: isolando os elementos e, depois, procurando “impor

uma certa organização às mensagens” (BARDIN, 1977, p. 118). Todavia, nesse processo, as dimensões obtidas com a Análise Fatorial Exploratória, apresentadas nas seções anteriores, foram referência para a organização das mensagens.

Assim, buscamos observar e agrupar as falas dos entrevistados considerando os itens que compõem as dimensões encontrados na AFE. Quando alguma mensagem não dizia respeito aos itens, procuramos inseri-la naquela dimensão que nos parecia mais correspondente. O Quadro 14 ilustra o movimento desenvolvido no agrupamento das mensagens a partir das dimensões, após os recortes efetuados em cada entrevista separadamente.

Quadro 14 – Processo desenvolvido na análise das entrevistas com os atores escolares

DIMENSÃO 1: Utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala no planejamento da escola		
Item	Mensagem	Entrevistado
Os resultados das avaliações externas são discutidos nos TDCs	<i>Na questão das Provinhas Brasil, a gente tem, desde o ano passado, que eu estou nessa escola, desde o ano passado, tenho procurado discutir tanto com os professores nos momentos de TDC, eu trago os resultados, tá? A gente discute os resultados, a gente discute os critérios, os descritores, né?</i>	OP
	<i>Ah, normalmente eles são apresentados no TDC e sempre tem os índices. Não são índices, tem os... indicadores! Tem os indicadores da disciplina que a gente sempre revê, né? O que que aconteceu porque que o resultado não foi tão interessante</i> Pesquisadora: <i>Então é mais no TDC que vocês fazem essa conversa?</i> Entrevistada: <i>Isso</i>	Prof. 9º ano
Outros: avaliações internas	<i>[...] eu percebo os professores sempre mesclando, algumas provas alternativas, outras dissertativas que eu acho que é o ideal mesmo, mas fica a critério de cada professor essa organização</i>	OP
	<i>[...] que é uma avaliação escrita, normalmente, tem questões alternativas e dissertativas também</i>	Prof. 9º ano
	<i>[...] toda vez que eu dou uma prova, uma avaliação, pelo menos uma questão é [de alternativa], mas uma</i> <i>Uma porque eu acho que eles têm que vivenciar isso, mas eu não acho que uma questão de múltipla escolha mostra tudo que eles sabem</i>	Prof. 2º ano

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nos próximos capítulos, descreveremos os achados proporcionados pelo percurso de pesquisa desenvolvido, iniciando com os dados encontrados a partir das entrevistas com os integrantes da Assessoria de AIP e a CP do Núcleo de Avaliação.

CAPÍTULO 5 – AS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA NO OLHAR DA ASSESSORIA DE AIP E DO NÚCLEO DE AVALIAÇÃO

Como apresentamos, com esta pesquisa, temos por objetivo descrever e analisar as percepções e os usos dos resultados das avaliações externas em larga escala pelas escolas da RMEC e compreender suas relações com a política de AIP quanto às aproximações e/ou distanciamentos dos princípios da responsabilização participativa. Para tanto, entendemos ser necessário contemplar outras instâncias da SME – neste caso, elegemos a Assessoria de AIP e o Núcleo de Avaliação – já que as ações que desenvolvem podem repercutir nas unidades escolares.

Nesta seção, apresentamos o olhar da Assessoria de AIP e do Núcleo de Avaliação, bem como as ações realizadas, em relação às avaliações externas em larga escala. Faremos uso das informações obtidas com as entrevistas semiestruturadas, do documento produzido pela Assessoria em 2014 e, ainda, dos registros feitos em diário de campo, ao acompanharmos as reuniões sobre avaliação promovidas pelo Núcleo de Avaliação.

5.1 As avaliações externas em larga escala para a Assessoria de AIP: percepções e usos

Entre 2008 e 2014, a Assessoria de AIP foi composta por quatro membros, todos com cargos efetivos na RMEC. A Assessoria de AIP estabeleceu forte parceria com o Loed, sobretudo nos anos iniciais da política, e colaborou para que, com os pesquisadores da universidade, a AIP fosse lapidada a partir das vozes daqueles que vivenciavam a rede.

Nesse período, dialogou com as escolas na composição de suas CPAs, bem como com os diferentes gestores municipais que ingressaram na SME. Assim, a Assessoria “passou a ser a tradutora dos significados da política de AIP para cada novo Secretário e sua equipe. Repetia o valor da Carta de Princípios e da participação do Loed de forma incansável”¹²⁸(BARRETTO; GIMENES, 2016, p. 496). Para a Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi, a Assessoria de AIP trouxe o engajamento dos profissionais da rede e contribuiu para a manutenção da AIP (BARRETTO; GIMENES, 2016).

Considerando a atuação efetiva da assessoria na implementação e no acompanhamento da AIP, bem como sua função de apoio nos processos de aplicação das avaliações externas em larga escala e de socialização dos seus resultados, entendemos que era

¹²⁸ Trecho da entrevista realizada por Barretto e Gimenes (2016) com a Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi.

preciso nos aproximar de seus atores para identificar a posição atribuída à avaliação na RMEC, as ações empreendidas e sua relação com a política de AIP.

Desse modo, optamos por realizar a entrevista semiestruturada com as quatro integrantes da Assessoria de AIP. Todas as entrevistadas foram previamente consultadas quanto à disponibilidade em participar da pesquisa. O local e o agendamento da entrevista atendeu às solicitações das participantes. Com uma delas, a entrevista foi realizada em dezembro de 2014, em sua residência. Com outras duas, a entrevista também ocorreu em dezembro de 2014, na sala do grupo de pesquisa do qual fazemos parte (Loed/FE/Unicamp), já que as profissionais também atuam nesse grupo como pesquisadoras. Por fim, a última entrevista aconteceu em janeiro de 2015, em uma das salas do Cefortepe.

As entrevistas foram gravadas após leitura e assinatura do TCLE. As quatro assessoras prontamente se disponibilizaram a participar da pesquisa e durante a entrevista responderam de maneira atenciosa a todas as questões do roteiro. Para alcançarmos os objetivos propostos com tais entrevistas – identificar as ações empreendidas e sua relação com a política de AIP – fizemos uso, ainda, do documento Avaliação Institucional Participativa e os Indicadores de Qualidade da Educação Fundamental, produzido pela Assessoria de AIP em novembro de 2014. Conforme apresentamos no capítulo anterior, na análise do referido documento buscamos descrever e condensar as informações encontradas (BARDIN, 1977; TRIVIÑOS, 1987) e nas entrevistas utilizamos a técnica de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 1977). A seguir apontamos os achados obtidos nesse processo.

1. As avaliações externas em larga escala presentes na RMEC.

Reunimos, nesta seção, as menções relacionadas à descrição das avaliações externas em larga escala realizadas pela RMEC. Em suas falas, as entrevistadas referem-se à adesão à Prova Brasil, às características da realização da Provinha Brasil na rede e, ainda, à Prova Campinas (a avaliação de desempenho dos alunos da política de AIP).

a. Prova Brasil.

Em 2005, a RMEC não participou da primeira edição da Prova Brasil. De acordo com uma das entrevistadas, a política de AIP previa a avaliação externa de desempenho dos alunos elaborada pela própria rede (Prova Campinas); entretanto, como ainda não estava constituída, foi necessário dirigir o olhar para os resultados da Prova Brasil, a fim de realizar a discussão acerca dos indicadores externos de qualidade, sem desconsiderar os pactos firmados

na Carta de Princípios. Para a assessora, foi importante aderir às avaliações externas em larga escala concomitantemente à implementação da AIP, já que não era possível iniciar o processo de autoavaliação sem nenhum instrumento de medida.

Então, de 2006 para 2007, a gente está nesse contexto que começam a sair as notas da Prova Brasil de várias cidades que fizeram a Prova Brasil e Campinas é um pouco cobrado, né? E aí? Não tem? [...] havia uma tendência muito forte dentro da Secretaria em não fazer a avaliação de desempenho externa, entendeu?

Mais interessante porque a gente pode ficar na discussão que a gente fazia a prova, mas dentro de um contexto que a gente entendia que era o lugar da avaliação de desempenho dos alunos. Eu entendo que ela deve ocupar um lugar diferente desse, né? Então, aí a gente começou a fazer a Prova Brasil em 2007.

Seria um pouco sem propósito você não aplicar instrumento de medida nenhum, entendeu? E eu acho que naquele contexto de 2007 se a gente não incorporasse já de cara a Prova Brasil, não sei se a gente ia ter discussão, estofo, para discutir e colocar. Porque estava ainda muito iniciando a proposta da implementação, né? Então até ela criar corpo, ganhar o chão da escola, as escolas incorporarem realmente o lugar, você entendeu? Acho que essas duas discussões elas tiveram que acontecer meio paralelo: ‘olha nós estamos fazendo, mas não é isso nosso centro. Nosso centro é a autoavaliação com outros indicadores que são importantes e pensar também na formação integral do aluno’. [...] Acho que a gente não pode ir para a avaliação ser ter nenhum instrumento de medida de nenhuma natureza. Se isso já tivesse sido construído antes, se já tivesse a Prova Campinas, aí era possível você entrar de maneira diferente. Talvez aí nem precisaria fazer a prova, mas não era. A gente também estava começando a construir, saber como construir instrumento de medida [...] A gente também teve que aprender nesse processo isso, né?

[...] a gente estava num contexto em 2007, 2005 começa a Prova Brasil. Então começa, 2006 acho que sai os resultados. 2007 a gente começa, 2006 para 2007, fazer o plano de avaliação institucional. Então eu acho que foi importante para a rede de Campinas assim, se inserir no contexto nacional, sem abandonar o seu movimento, o seu histórico que são a Carta de Princípios, todo o processo já construído [...]. (Entrevista da assessora Elisabete¹²⁹).

A cobrança para aderir à Prova Brasil, mencionada pela entrevistada, também consta no documento produzido pela Assessoria de AIP em novembro de 2014, intitulado Avaliação Institucional Participativa e os Indicadores de Qualidade da Educação Fundamental, cujo objetivo é apresentar um histórico da política de AIP e as ações realizadas desde a implementação da política referida. Segundo esse documento,

A SME vinha sendo pressionada para a realização da Prova Brasil, e decidiu, intencionalmente, iniciar a realização da avaliação de desempenho dos alunos (Prova Brasil e Provinha Brasil). Pari passu produziu a avaliação de desempenho própria (Prova Campinas), em consonância com a implementação da Avaliação Institucional” (Assessoria de AIP, 2014, p. 2, grifos dos originais).

¹²⁹ Nome fictício.

Vale ressaltar que a adesão à Prova Brasil vincula-se ao repasse de verbas. Conforme consta no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), “a avaliação passa a ser a primeira ação concreta para se aderir às metas do Compromisso [Todos pela Educação] e receber o apoio técnico/financeiro do MEC”¹³⁰. Nesse contexto,

Em 2007, a SME realizou adesão ao “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” do MEC, documento com 28 metas e, em virtude deste compromisso, a Rede Municipal de Campinas passa a realizar a Prova Brasil em 2007, e a partir desta edição, todos alunos do 5º ano e do 9º ano realizam a Prova Brasil a cada dois anos. [...] Uma das metas (3ª) do Plano, assinado com o MEC, é que todo aluno tenha aprendizado adequado ao seu ano (Assessoria de AIP, 2014, p. 36).

b. Provinha Brasil.

A RMEC aderiu à Provinha Brasil, em 2008. Composta por testes de Leitura e Matemática e aplicada duas vezes ao ano, a Provinha Brasil é “uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras”¹³¹. Conforme destaca o Portal Inep, “a adesão a essa avaliação é opcional, e a aplicação fica a critério de cada secretaria de educação das unidades federadas”¹³².

Na RMEC, segundo uma das entrevistadas, a Provinha Brasil é censitária e obrigatória. Aplicada e corrigida pelos professores da rede, os resultados são processados por um empresa que elabora relatórios com levantamento estatístico das respostas dos estudantes. De acordo com a assessora, essa avaliação é mais no controle da rede. Há frequência em sua aplicação e rapidez no retorno dos seus resultados.

Todas as escolas tinham que fazer a Provinha Brasil, todos. Era censitário, Provinha Brasil. Provinha Brasil você sabe que não é obrigatório, mas a Secretaria tem uma política de aplicação da Provinha. Então, mede a alfabetização dos alunos de 2º ano e matemática [...]

Porque a gente quer 100% de participação, né? E, geralmente, a aplicação, a gente deixa uma semana para eles aplicarem. Quer dizer, mesmo se o aluno não veio no dia, como é uma prova de 2º ano, é possível ele aplicar a mesma prova, fazer um outro dia, não tem problema, como é 2º ano.

A Provinha já é mais do nosso controle, né? Porque o MEC só manda a prova. A gente que aplica, a gente que constrói os resultados e divulga. [...] Esse resultado é processado e é devolvido um relatório: ‘olha seu aluno tal tem tal habilidade desenvolvida’.

¹³⁰ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

¹³¹ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

¹³² Idem.

*Lógico, é um **processamento estatístico de acordo com o que ele respondeu na prova**, entendeu? [...] Então elas sabem quantos por cento acertaram, por exemplo, aí também tem acerto nas questões [...] Esse aqui é o da **Secretaria que tem todas as escolas**, né?*

*A Provinha como é assim, **é anual, tem mais frequência, o resultado já sai mais rápido**. Sai depois de um mês, às vezes 20 dias depois da aplicação já sai o resultado da escola, tá? A gente está aprimorando o processo, antes era planilha escrita, tinha que vir para cá, a gente entregava **para a empresa contratada**, a empresa inseria esse dado linha a linha, tinha... Nossa! Agora que a gente informatizou é mais rápido. (Entrevista com a assessora Elisabete).*

c. Prova Campinas.

Outra avaliação utilizada na RMEC e citada pelas entrevistadas é a Prova Campinas. As assessoras descreveram seu processo de construção e de análise dos resultados. Em suas falas, mencionam o olhar da Prova Campinas para as práticas dos professores, destacando tal característica como o diferencial das demais avaliações externas em larga escala.

*[...] **é uma prova dissertativa que vê práticas, que é bem interessante.***

*[...] **é construído por professores da rede**, mas não é construído por aquele coletivo que está trabalhando com aquele aluno.*

*[...] **é com parceria com a Unicamp**. Nós, junto com a Unicamp. [...] eles recebem para fazer um trabalho de assessoria, mas é uma parceria mesmo. Sempre foi assim. **Tanto a construção da prova, dos itens da prova, as questões da prova, é uma prova dissertativa; tanto a construção do gabarito, o que é adequado, qual que é o objetivo dessa questão, o que que é adequado, o que que é inadequado, e tem o parcialmente adequado.***

A Prova de 2008 era Português e Matemática, a de 2010 já não tem... Todas as questões são multidisciplinares**, ou indisciplinares, como eles costumam chamar, entendeu? De qualquer forma **não é focalizado uma área de conhecimento, tá? São com questões atuais, desde 2008, trabalham com questões próprias de Campinas e com questões atuais, contemporâneas.

*[...] e depois disso eles fazem um relatório. **Relatório, assim, analisando no geral, analisando as práticas gerais, os comandos que foram dados, se foi um comando que exigia mais uma dissertação, se era um comando que exigia mais uma norma, você localizar uma informação, como é que ele se sai em relação a isso, tá?***

*Da Prova Campinas, **o resultado é assim, em termos de práticas, né? Tem um relatório escrito, tem a porcentagem de cada escola, o que acertou em cada questão, as respostas são adequadas, inadequadas, que é dissertativa a prova, né?***

*Ah, e a prova vem com recomendações: **‘Ah, então se é isso, recomenda-se que se comece a fazer isso na prática do dia a dia da sala de aula, né?’** (Entrevista com a assessora Elisabete).*

*[...] **nós temos a Prova Campinas, que é uma prova elaborada por meio da Assessoria**, não exatamente só pela Assessoria, mas a Assessoria oferece um curso*

para alguns... para professores da rede e esses professores eles elaboram uma prova um pouco diferenciada, uma prova que busca mais verificar as práticas do que propriamente o conteúdo, né? Então, é uma prova que ela vai trabalhar as diversas... as dimensões do conhecimento, mas, também, algumas questões mais atuais. Ela é aplicada para todos os alunos da rede, é do 4º ano, né? Todos os alunos do 4º ano. E, posteriormente a aplicação, é feito um relatório desta, destas respostas. São respostas dissertativas, inclusive uma parceria com um grupo aqui da Unicamp que faz um relatório, e esse relatório também ele serve depois para... para orientar e refletir, não orientar bem, mas, assim, para refletir as práticas [...]

E daí cada escola tem a sua. Os dados nunca vão para as escolas, para todas as escolas com os dados de todo mundo, né? Geralmente, os dados são confidenciais.

[...] as professoras ganham, é por HP que a gente chama, Hora Projeto, para participar do curso e daí no curso é elaboração da prova.

[...] a intenção é que ela seja bianual, se eu não me engano, mas a última foi em 2010, eu acho.

É uma prova super interessante, muito interessante. Acho que quebra um pouco essa coisa que as outras avaliações trazem de um conhecimento mais estanque, de uma verificação mesmo de... de nível de conhecimento. Acho que ela traz um pouco assim do olhar para a prática. Achei muito interessante. (Entrevista com a assessora Patrícia¹³³).

A própria Prova Campinas, né? Que assim, vem a acrescentar muito, né? Quer dizer, que é uma outra visão de avaliação, é uma outra concepção de educação, né? De prática, que traz a prática do professor. (Entrevista com a assessora Joana¹³⁴).

Ao se referir à Prova Campinas, uma das assessoras fez menção, ainda, às interrupções em seu processo. Apontou que as sucessivas trocas na gestão central trouxeram implicações para as ações planejadas, como na construção dos relatórios com a análise dos resultados e sua devolutiva para as escolas da rede.

Teve 2008, aí já ficou pronta. Teve em 2010, 2012 não teve, agora vai ter. Em 2014 ficou pronta, mas vai ser aplicada no próximo ano. Então, vamos ver como que caminha.

[...] e o de 2010 saiu agora o relatório, entendeu? O resultado estatístico logo saiu, né? A gente não queria deixar o resultado estatístico sem análise dos resultados. E, foi contratado pela... os próprios professores foram contratados da Unicamp, mas aí passamos por três gestores centrais, Secretários diferentes, aí cada um parava o processo, não prosseguia. Então ficou parado e aí a hora que entrou essa última gestão falou: 'não, vamos por para frente'. E aí, conduziu e finalizou o processo. Aí eles foram contratados de fato e fizeram o relatório em um ano. (Entrevista com a assessora Elisabete).

¹³³ Nome fictício.

¹³⁴ Idem.

2. O olhar sobre as avaliações externas em larga escala.

Além de descrever quais são as avaliações externas em larga escala que estão no cotidiano da RMEC, as assessoras relataram o olhar que possuem sobre elas. As entrevistadas atribuíram aos resultados das avaliações externas em larga escala a posição de medida/elemento que compõe a qualidade da escola. Para elas, esses resultados precisam ser considerados e contextualizados em um movimento de reflexão que contemple outros aspectos e múltiplos atores institucionais.

*[...] a avaliação de desempenho dos alunos externa, né? **Que são as provas todas, as medidas que você vai tirar de maneira censitária e de maneira a...***

*[uma medida que] **precisa ser avaliada, precisar ser interpretada para você poder... ela por si só não diz nada para mim.***

Que a visão externa compõe esse olhar, mas não é o único, não é o olhar privilegiado e também não é da equipe gestora ou do grupo de professores a visão. Quanto mais diverso, mais múltiplo for esse olhar sobre a condição da escola, o problema que ela enfrenta, sobre todos os aspectos, quanto mais diverso for esse olhar, e sobre que rumos ela tem que tomar a partir desse diagnóstico, acho que melhor ela vai conduzir o seu rumo e vai conseguir avançar na aprendizagem dos alunos mesmo. Eu acredito nisso. Eu não acredito que nenhuma força externa é capaz de movimentar as pessoas a modo de... sem elas se envolverem, nem com a identificação do problema, nem com pensar ações perante esses problemas. Não acredito, né? (Entrevista com a assessora Elisabete).

Olha, eu acho que é uma medida. Eu acho que as medidas não devem ser desconsideradas, mas eu acho que é uma das medidas, né?

[...] eu acho que é super valioso as medidas, mas eu não acho que é o único instrumento ou o principal instrumento.

Inclusive eu acho que ele tem que estar dentro de um contexto, tem que estar contextualizado.

É, eu acho que os dados tem que ser contextualizados. [...] mas, assim, dentro do ensino-aprendizagem, dentro da Proposta Pedagógica da escola, né? Que lugar ocupa a avaliação externa? (Entrevista com a assessora Joana).

Eu acho assim, a avaliação externa é um outro olhar para os dados da escola, para o desempenho do aluno, é um segundo olhar.

Assim, ela é importante, claro! Ela traz uma medida importante, ela traz um diagnóstico para a escola. Mas eu acho que não pode ser somente a avaliação externa levada em consideração. Tem que ser olhado, acho que como um todo, né? A escola ela tem que ser vista de uma maneira geral. Acho que pode sim olhar para essas avaliações. Ela é importante, traz um diagnóstico importante, mas é um diagnóstico muito pontual, né? (Entrevista com a assessora Julia¹³⁵).

¹³⁵ Idem.

Acho que é importante, acho que ela é um dos elementos que compõem a qualidade da escola e, e que ela tem um peso, né? Não maior nem menor que os outros fatores, mas que ela tem um peso, que ela é importante [...]

Porque já que a gente faz a prova, vamos usar essa prova de uma forma, digamos, inteligente, de uma forma que possa realmente trazer algum significado e não só para cumprir uma obrigação e deixar aquele dado esquecido, né? [...] Sempre procurando observar, que ela é um dos fatores, né? Que implicam na qualidade da instituição. (Entrevista com a assessora Patrícia).

Para descrever o olhar que possuem sobre as avaliações externas em larga escala, as entrevistadas teceram, ainda, algumas críticas às concepções e utilizações reducionistas. Em suas falas, as assessoras mencionaram a divulgação ampla dos resultados como dificultador nos processos de reflexão vivenciados na comunidade escolar; as avaliações que desencadeiam bonificação; a pontualidade e o reducionismo nos testes padronizados; a construção de um consenso sobre a necessidade de se aplicar essas provas e a sua associação direta à qualidade da instituição e à organização do trabalho pedagógico voltada para sua realização.

[...] eu estou dizendo isso mais por causa da divulgação externa, né? Desses resultados, que pode até prejudicar os processos, né? [...] Isso vai contra o processo. Isso não diz sobre aquela escola. Coloca aquela comunidade contra ou a favor e você está trazendo a comunidade para discutir, os alunos, né? Vai um pouco na contramão.

[...] a gente convive com avaliações externas de desempenho que não é assim. Visto o SARESP, né? Então, a avaliação de desempenho dos alunos desencadeia... é entendida como a própria avaliação da escola, isso gera benefícios, bônus para a escola, para o coletivo da escola. (Entrevista com a assessora Elisabete).

[...] eu acho que tem que ter um certo cuidado porque pode ter um conteúdo que não é trabalhado dentro da escola. Ela pode ter um conteúdo assim, muito geral, ela é muito pontual, né? (Entrevista com a assessora Júlia).

Nesta perspectiva é... que esta posta, eu não concordo com a avaliação externa, como ela está posta assim, por exemplo, Vou dar um exemplo. O Ideb, né, mede a qualidade de uma escola? É uma prova que reduz, né? Ele nem abrange tanto a área de Português e Matemática, é reduzida. Uma prova avaliar a qualidade do aluno? Ou a Provinha Brasil avaliar se o aluno é leitor, né? Ou se está alfabetizado...

E acontece que na sociedade em geral, a gente sabe que está havendo a construção de um consenso. Então, existem coisas que já estão postas e ficam naturalizadas, isto é pior ainda. Porque já chega assim, existe esse índice, tá, existe essa prova, temos que fazer. Mas como assim temos que fazer? Temos que fazer. Temos que verificar o porquê estamos fazendo. O que mede, para que serve, né? Dentro do meu contexto como vão ser utilizados esses dados para diagnóstico, no que ele vai influenciar, né? No avanço? O que que ele pode auxiliar? Bom, enfim, então eu

acho que não existe um bom entendimento sobre isso. (Entrevista com a assessora Joana).

*Então, tem esse olhar para a avaliação externa, **avaliações como uma única qualidade, né?***

[...] a maneira como se faz a avaliação externa hoje, talvez não seja a mais adequada, né? Essa cobrança extrema, milhões de provas durante o ano, às vezes até para as mesmas turmas [...]

[...] me parece que a escola se organiza às vezes para essa... para essas provas e isso leva um tempo que poderia ser para outras coisas [...] (Entrevista com a assessora Patrícia).

3. As avaliações externas em larga escala na política de AIP.

Ao posicionarem as avaliações externas em larga escala na política de AIP, as entrevistadas novamente fizeram referência às medidas. Ressaltaram que, na política de AIP essas medidas/indicadores precisam ser analisados conforme o contexto da escola e da rede de ensino. Enfatizaram, também, que a RMEC não se pauta pela busca de maiores resultados e que os mesmos não são vinculados à avaliação das escolas e de seus profissionais.

*Como que eu vejo a avaliação de desempenho dos alunos externa nesse contexto da avaliação institucional? **Ela entra como um instrumento de medida, né? Porque para você avaliar, você precisa medir. Você vai medir... depende do que você quer medir você vai usar uns instrumentos que são capazes de medir [...]***

Ela é uma medida que ela precisa ser analisada e reinterpretada no contexto da unidade e no contexto da rede, né?

*[...] **não tem vínculo nem com a avaliação de desempenho do profissional e nem como uma avaliação da turma, da escola.*** (Entrevista com a assessora Elisabete).

*Bom, dentro da avaliação institucional a avaliação externa ela tem o papel de trazer os indicadores. [...] vamos dizer assim, **ela é uma medida.** Então, a medida, dentro da avaliação institucional, pode ser considerada como as avaliações externas.*

*[...] **é um diagnóstico importante porque serve para gente pensar em ações, né?** Para as escolas. (Entrevista com a assessora Júlia).*

*Inclusive, como a gente tem avaliação institucional aqui na rede municipal de Campinas, **trabalha com as medidas da avaliação externa, mas como um diagnóstico a mais, não como a medida que mede a qualidade de uma escola, né?***

*[...] porque a gente não corre, **não temos a corrida pelo índice, né?***

Não é assim, chegou, aplica e o que interessa é o resultado. É exatamente o movimento contrário que a gente faz. (Entrevista com a assessora Joana).

4. *Ações da Assessoria de AIP direcionadas aos resultados das avaliações externas em larga escala.*

A partir da posição de medida atribuída às avaliações externas em larga escala, as assessoras relataram quais ações foram realizadas, considerando esses dados. Uma das entrevistadas afirma que a Assessoria de AIP, em suas ações, buscou contemplar os resultados das avaliações externas como um dos indicadores de qualidade que precisam ser analisados, de modo a qualificá-los. Ainda de acordo com a assessora, no contato com as escolas da rede, a Assessoria procurou destacar que as informações provenientes dessas avaliações servem para a análise da própria instituição, e não para comparações. Nessa direção, outra entrevistada ressalta que a Assessoria, ao olhar para os dados das avaliações externas em larga escala, buscou considerar a realidade e o ponto de partida de cada escola.

Eu penso que o trabalho que a Assessoria fez até hoje foi exatamente de contrapor essa... esses dados e essas avaliações como uma única qualidade, né? Sempre procurando observar que ela é um dos fatores, né? Que implicam na qualidade da instituição.

[...] de que é mais um elemento, exatamente para pensar como é que esse elemento conversa com as outras vertentes, com a participação, com a criatividade, com o envolvimento, com a questão corporal, educação artística. Então, o trabalho da Assessoria foi sempre nesse sentido de pensar...

Eu acho que esse trabalho a gente sempre tentou olhar e fazer essa conversa com as escolas, de olhar para esses dados que, na maioria das vezes é... sempre, né? São dados quantitativos, olhar para ele, por trás destes dados o que que eles trazem de qualitativo e o que isso vai impactar na... na prática pedagógica, né? Porque o dado puro e simplesmente não... pode não dizer nada, né?

[...] e eu vejo um esforço da Assessoria, principalmente da Elisabete¹³⁶ que estava a frente, de sempre fazer esse convencimento de que a escola se olhe, né? E de que aquele... aquela pontuação e aquele dado que ele sirva para olhar a trajetória numa série histórica, né? Nunca num momento estanque, imediato, né? Aquela nota alta ou baixa, é com relação sempre ao que a escola vem vivendo, né? Se ela está evoluindo, num caminho de evolução ou não, né?

E também uma questão importante que eu acho que sempre foi batida e sempre foi conversado com as escolas, é a questão de que esse dado ele serve só para a própria escola, que ele não serve enquanto comparação com outra escola, comparação entre crianças, comparação com os professores, enfim, que aquele dado ele serve para aquela escola. (Entrevista com a assessora Patrícia).

Porque, assim, cada escola, a gente trabalha com realidades diferentes, com regiões diferentes, público diferente. E a gente considera que as escolas não tem que ser formatadas, né? Porque cada uma tem sua realidade e sai... parte de um

¹³⁶ Nome fictício.

determinado lugar e é isso que tem que ser visto. Então, é, tem que avançar a partir das suas dificuldades e das suas prioridades.

Então, a escola tem lá Ideb 5, 6, né? Que seria a meta, né? A nível nacional. Então a escola tem Ideb 6, então está tudo bem? Não. A escola tem que partir de onde ela está e tem que melhorar a partir de onde ela está. [...] Agora, o que interessa é ele avançar da onde ele estava. [...] Então, assim, uma escola que estava lá com 5 e 5 e continuou, então tem que rever o que está acontecendo. [...] Então, é um diagnóstico a mais. Como tem escolas que começaram ali do 2 e foram para 3. Que escola que avançou mais? A gente considera que quem avançou mais é quem conseguiu avançar perante a sua meta. (Entrevista com a assessora Joana).

Ainda sobre as ações relativas aos resultados das avaliações externas em larga escala, as assessoras descreveram o que foi desenvolvido, entre os anos de 2008 e 2014, a partir da Prova Brasil/Ideb, da Provinha Brasil e da Prova Campinas.

a. Prova Brasil/Ideb.

- A Assessoria de AIP informava as escolas que os resultados da Prova Brasil/Ideb estavam disponíveis na internet.

Sai um ano depois, os resultados da nota da Prova Brasil e o Ideb. Assim que sai, isso é divulgado para as escolas. As escolas mesmo tem acesso direto, mas é informatizado, é falado: ‘olha escola, olhe lá para os seus dados, já saiu, o MEC já publicou no seu site, olhe para o seu dado’. Oficialmente é comunicado isso, que ela tem que ir lá olhar a sua informação. (Entrevista com a assessora Elisabete).

- Construção de uma série histórica com os resultados de todas as escolas da RMEC, mas sem sua publicização e a elaboração de ranqueamentos.

[...] a gente recolhe esse dado de todas as escolas, monta planilha para você poder olhar para todos os dados, ver depois de um tempo o progresso, o histórico dessa escola. [...] o principal nesse movimento da Prova Brasil, principalmente, é avanço nas habilidades de Matemática e avanço nas habilidades de Português. A nota da prova, né? (Entrevista com a assessora Elisabete).

[...] tem planilhas onde a gente coloca todas as escolas, como que está o desempenho de todas elas. A gente tem noção disso. A gente não publiciza esses dados, essa lista, a gente não publiciza, mas a gente trabalha em cima delas.

[...] a gente tem a ideia de como estão todas as escolas e a gente até coloca como estão todas as escolas. (Entrevista com a assessora Júlia).

[...] a gente não trabalha assim: ‘nossa vamos pegar todo o Ideb e vamos ver quem está quase 6’. Não, absolutamente. ‘Ah, e vamos comparar qual a escola que está melhor’. Não fazemos isso. São 40 Emefs, né? [...] a gente monta tabelas, elabora gráficos para dar uma visualizada cada escola a partir dela mesma.

Porque a prefeitura não trabalha com ranqueamento, a gente não faz comparação entre escolas, os dados nunca foram mandados de escola para escola, porque a escola tem que se ver.

[...] a Secretaria de Educação não disponibiliza e não trabalha com ranqueamento, nem competição, comparação entre escolas. (Entrevista com a assessora Joana).

- Resultados eram fornecidos para a gestão central utilizar em seu planejamento.

O [resultado] geral, ele sempre é fornecido para a Secretária, para o Diretor de Departamento Pedagógico, para que se faça o uso no seu planejamento, né? Atuação ou indicação de atuação.

[...] para a Secretaria planejar suas formações, sua política, sua atuação perante algumas escolas ou perante a rede como um todo, né?

[...] isso você consegue olhar para o dado geral e fazer uma atuação, né? Nem que seja em alguma escola, em uma rede, um grupo de escolas, é para isso, né? Para você organizar o que... as ações, né? O que você vai fazer, a política, reorganizar, planejar. (Entrevista com a assessora Elisabete).

- Encaminhamento dos resultados para CPs e supervisores.

Ela assessora, ela encaminha os dados, ela organiza, tenta problematizar com os Coordenadores Pedagógicos que é a instância meso, né? E os supervisores. (Entrevista com a assessora Joana).

- Os dados gerais da rede eram apresentados, em reunião, aos gestores das escolas.

A gente chama para conversar. A gente chama sim, mas, assim, chama no sentido de mostrar como está o desempenho da rede. Daí a gente não fala de desempenho individual. [...] A gente só fala de desempenho geral da rede.

Nós fazemos reuniões gerais, com todas as escolas, e daí apresentamos os dados das avaliações.[...] Geralmente diretor e OP. Geralmente. Daí, nós apresentamos os dados gerais do desempenho. Geralmente a gente faz isso. (Entrevista com a assessora Júlia).

A Assessoria faz reuniões pontuais, gerais com as escolas da rede para socializar, que obrigação, né? (Entrevista com a assessora Joana).

- Conversa com os estudantes do 9º ano sobre os resultados obtidos em Matemática, na Prova Brasil.

Ah, nós tivemos uma ação também que a gente chamou, nós chamamos os alunos, também, para explicar. O ano passado foi assim, primeiro lugar nós identificamos

que o Ideb dos 9^{os} anos era muito baixo. Tinha um problema de desempenho dos alunos dos 9^{os} anos. Para gente poder fazer uma ação, nós chamamos os diretores, chamamos os alunos e depois chegamos à formação dos professores. Quando nós... nós chamamos o diretor e explicamos que gente ia fazer uma ação, ia chamar os alunos para explicar para eles o que que era o Ideb, como que era essa questão da prova... Se eles tinham noção de que eles tinham ido mal, de... o que que era essa Prova Brasil e o que era esse Ideb. Primeiro nós chegamos nos diretores e explicamos que a gente ia chamar os alunos. Daí nós fizemos uma ação chamando os alunos para explicar para eles um pouco desse... dessa prova, um pouco do Ideb, se eles tinham noção do que que era e se eles tinham noção do desempenho deles. E daí os alunos começaram a falar. Falaram que realmente eles sabiam que tinha problema, que, assim, tinha muita falta de professor, que tinha professor que não explicava bem, né? Os alunos falaram um monte de coisas e falaram que, inclusive, eles iam chegar lá na escola e iam falar com a diretora, iam falar com os professores e iam falar com os colegas para eles poderem trabalhar um pouco mais, para eles irem melhor nessas avaliações.

Conversaram conosco da Assessoria e conversou com o Abel¹³⁷. [...] inclusive, eles falaram que eles iam voltar para escola e iam tentar fazer alguma ação na escola. Foi muito interessante o posicionamento dos alunos, né? [...] E os professores falavam que os alunos realmente chegaram lá na escola pedindo para os professores trabalharem melhor essa questão da Matemática, que eles tinham ido muito mal. Então, foi muito interessante. Então, os professores falavam que os alunos realmente sentiram que eles tinham um papel importante nesta avaliação. E que eles tinham que fazer alguma coisa. Os professores tinham que fazer alguma coisa, não simplesmente para o aluno ir bem na prova, mas para poder... dar.... ensinar o mínimo para esses alunos, né? Porque se eles não estavam conseguindo ir bem é que algum problema de aprendizagem, assim, algum problema estava acontecendo, né? (Entrevista com a assessora Júlia).

De acordo com o documento produzido pela Assessoria de AIP, em 2014, a conversa com os estudantes de 9º ano, que recebeu o título de Estratégias para Consolidação da Aprendizagem da Matemática com Múltiplos Atores Escolares, aconteceu em 2013. Ainda segundo o referido documento,

A ação formativa envolveu a sensibilização dos alunos das CPAs e dos gestores visando o envolvimento destes atores na alteração das práticas pedagógicas possibilitam o avanço da aprendizagem de Matemática dos anos finais. Incluiu formação dos professores de Matemática. (ASSESSORIA DE AIP, 2014, p. 54).

- Formação com os professores de Matemática devido ao baixo desempenho obtido, na Prova Brasil, pelos anos finais do EF.

[...] nós tivemos uma formação em cima de Matemática porque a... o desempenho em Matemática, principalmente dos 9^{os} anos, é um... é um desempenho muito ruim. Então nós tivemos uma ação de fazer uma formação com os professores de Matemática para tentar melhorar esse desempenho. Feito essa... esse encontro [com os estudantes], a ação final foi a formação dos professores né... de Matemática. (Entrevista com a assessora Júlia).

¹³⁷ Idem.

A formação continuada em Matemática também aparece no documento produzido pela Assessoria de AIP em 2014. Nele, consta que, em 2010, o curso “A Prova Brasil, o Ideb e os Indicadores de Desempenho da Aprendizagem dos Alunos à Produção de Qualidade nas Escolas de Ensino Fundamental, com carga horária de 72 horas, foi destinado aos OPs e professores das CPAs com o objetivo de “discutir questões pertinentes à interpretação de dados da Prova Campinas, do Projeto Geres, da Prova Brasil, o Ideb de cada escola e as recomendações da SME para o avanço da aprendizagem” (ASSESSORIA DE AIP, 2014, p. 54).

Em 2011, mais um curso de formação específica em Matemática foi oferecido. Apesar de não fazer referência à Prova Brasil/Idéb, o documento descreve que o objetivo do curso foi “instrumentalizar profissionais para a interpretação dos dados de avaliações externas, subsidiando, assim, o processo de AIP, condição para o estabelecimento da política pública de qualidade negociada e continuada da educação” (ASSESSORIA DE AIP, 2014, p. 54).

Por fim, o documento menciona o curso Matemática: Buscando Avanços e Consolidação da Aprendizagem Utilizando como Ponto de Partida os índices do Ideb, realizado em 2013, com carga horária de 88 horas e destinado aos professores dos anos finais do EF. Conforme descreve o documento,

O curso objetivou o desenvolvimento da noção da fragilidade das medidas de proficiência em exames de larga escala e da necessidade de sua associação a outros indicadores para a orientação do ensino. Conscientização de que a mera busca de melhor desempenho com tais exames é um equívoco, dado o estreitamento curricular que tal encaminhamento acarreta e, por isso, é necessário não ensinar o inerente à série, mas também resgatar ou construir os conhecimentos prévios (conceituais, procedimentais e atitudinais) nessa fase da escolarização (ASSESSORIA DE AIP, 2014, p. 54).

- Entre os anos de 2013 e 2014, foi realizada uma conversa com as equipes gestoras sobre os resultados obtidos. Segundo uma das assessoras, essa conversa foi feita com as escolas que apresentaram queda em seus resultados, a pedido do diretor do Departamento Pedagógico. Foram discutidas: as ações desenvolvidas pelas escolas, a análise dos resultados pela CPA e se os resultados da Prova Brasil coincidiam com as avaliações internas realizadas pela instituição.

E outra ação que nós fazemos, também... e daí isso não se concentra só em levar os resultados das avaliações externas, mas daí é um diálogo junto com a equipe da escola para que ela possa realmente estar utilizando esses dados e estar pensando em o que que ele pode interferir na avaliação institucional da escola. Como que

ele pode, inclusive, estar chegando nas Comissões Próprias. Reuniões individualmente com cada escola. Daí com participação da equipe gestora, se tiver o professor articulador e o CP em alguns casos esteve presente e mais o supervisor daquela escola. (Entrevista com a assessora Júlia).

[...] fomos conversar com 17 escolas? 17 ou 18, se não me engano. O diretor [do Depe] pediu e a gente... fui eu e Joana, conversar com as 17 escolas, com a equipe gestora, diretor, vice e OP, geralmente foram os 3 que estavam, foram conversas bem produtivas.

Fomos conversar sobre... as 17 que a nota de Português e de Matemática estavam decaindo crescentemente.

Se elas sabiam o resultado. Que o resultado era aquele, que o resultado é uma medida, essa é a discussão. Uma medida e que os resultados diziam que eles estavam decrescendo. A que eles atribuíam, como eles entendiam, se a CPA já tinha analisado esse resultado, como eles viam, que ações eles tinham feito, o que que eles estavam pensando em fazer.

'Essas habilidades tem desenvolvido? Isso tem desenvolvido? Vocês tem outro jeito de ver? Por esse outro jeito, por essa outra avaliação interna, eles tem desenvolvido ou não, coincide?' Se coincide, então tem que atuar sobre isso, né? Não atuar especificamente, treinando para a prova. Não é isso. Desenvolvendo de modo a que impacte no resultado de qualquer avaliação que seja feita, seja a interna inclusive. Porque se a interna apontasse outra coisa, aí é diferente. Mas não, a maioria falou que coincidia, os meninos não tinham aquelas habilidades desenvolvidas mesmo. (Entrevista com a assessora Elisabete).

E daí acho que é realmente a conversa com... com as escolas, né? Apresentação dos dados, conversa. Eu presenciei algumas conversas com as equipes gestoras que... procurando realmente entender esses dados [do Ideb] e o que eles significam para... para aquela escola e para aquela realidade, que muitas vezes um... um índice baixo representa muito para aquela instituição, apesar de ele estar aquém de outras escolas, né? Então, sempre trabalhando com esse dado numa perspectiva de olhar para o crescimento, para o avanço ou não. Mas, assim, olhar para o que ele significa e o que ele pode trazer de mudança, né?

Na verdade, assim, olhando para os dados e tentando ressignificar aquilo, o que que aquilo quer dizer. Até uma conversa, assim, de que práticas levaram aqueles dados ou não.

Em algumas escolas elas foram até a escola. Na maioria das vezes conversar com a equipe gestora, em alguns momentos estavam acompanhados dos CPs dessas escolas, né? [...] Mas em geral foi uma conversa com a equipe gestora. (Entrevista com a assessora Patrícia).

Ainda sobre a conversa realizada com as escolas acerca dos resultados da Prova Brasil/Ideb, uma das assessoras afirmou que percebeu comprometimento e preocupação com a aprendizagem dos estudantes. Segundo a entrevistada, as equipes apontaram fragilidades que precisam ser consideradas na discussão dos índices obtidos.

Você percebe o comprometimento da equipe gestora, não há um descomprometimento. Nessas conversas eu não percebi. [...] ela tem uma preocupação, um compromisso com a aprendizagem dos meninos, quer que sua

equipe docente avance, né? Aponta as fragilidades, geralmente elas apontam fragilidades que são verdadeiras, né? A rede passou aí por um processo, com falta de professores nos anos finais, lógico, isso compromete.

[...] em algumas faltaram exatamente professor de Português e Matemática, de Matemática principalmente. Quer dizer... Aí elas apontam, isso é uma fragilidade, então é correto. Mas não vejo falta de compromisso, ou indisposição para discutir, né?

Equipes gestoras bem comprometidas, podem não ainda saber... falta um certo apoio para ela poder fazer o que ela entende com o dado, né? (Entrevista com a assessora Elisabete).

Quanto à falta de apoio na utilização dos dados, mencionada por uma das assessoras, refere-se ao acompanhamento dos processos avaliativos da escola pelo CP e/ou supervisor. Duas entrevistadas fizeram menção ao papel desses profissionais nas escolas. Uma delas mencionou que foi a primeira vez que a assessoria conversou com as escolas sobre os resultados da Prova Brasil/Ideb. Segundo a entrevistada, tal ação foi desenvolvida em um período de reestruturação dos CPs na rede, a pedido do diretor do Departamento Pedagógico.

Pesquisadora: E foi a primeira vez que a Assessoria fez esse tipo de trabalho?

Entrevistada: Sim. Porque, inclusive, esse não é o papel da Assessoria.

[...] a Assessoria é de avaliação. Tem Coordenação Pedagógica, tem supervisor, é essa discussão. Mas tudo bem, nós fizemos. [...] Também a gente aceitou fazer porque entendemos que a Secretaria estava passando por uma reestruturação. CP centralizado aqui na formação, outro CP na Coordenação de Educação Básica, esse é o papel principalmente do Coordenador Pedagógico, né?

Aí fizemos, mas é uma discussão que acho que é o Naed que tem que fazer mesmo, mas o Naed, hoje, não dá para falar Naed, tem o supervisor.

[...] como era uma transição, tinha acabado de centralizar os CPs, nós aceitamos fazer. Uma que a gente conhecia e uma que a gente achava que era importante fazer, né? Então, é isso. (Entrevista com a assessora Elisabete).

A outra entrevistada afirma que a Assessoria de AIP foi criada para problematizar e dialogar com as escolas sobre seus resultados, mas ressalta que o acompanhamento dos processos cotidianos não cabe à Assessoria.

[...] inclusive, essa Assessoria [de AIP] ela foi criada, em 2008, para exatamente... foi na época que também estava, né? A questão de 2007, o Ideb, a Provinha, tal. A rede assumiu isso e já foi... A Assessoria para assessorar o monitoramento e, assim, dialogar esses dados com as escolas.

Essa própria questão de ter desde 2008 a Assessoria de Avaliação com essa intenção, né? De estar dialogando com isso, né? As escolas receberem, entenderem, né? Chega o material, chega, né? Vamos problematizar.

*Agora, sempre a gente acha que falta, né? É lógico que a gente que está dentro, você sempre acha que poderia fazer mais, que **poderia ter mais envolvimento dos diferentes atores, né?** [...] **que tinha que estreitar mais este diálogo.***

*[...] mas, assim, **quem faz o monitoramento, no dia a dia, né? Assim, faz o acompanhamento dos processos e dos projetos da escola não é a Assessoria. Não tem essa função, inclusive.***

*Só que quem acompanha isso? **É o Orientador Pedagógico, na rede, né? A gente tem o Orientador que trabalha dentro da unidade escolar, na equipe gestora e a nível meso o Coordenador Pedagógico e o supervisor.*** (Entrevista com a assessora Joana).

b. Provinha Brasil.

- Uma empresa é contratada pela PMC para fazer o processamento dos dados e produzir um relatório com resultados estatísticos de cada escola e da rede.

*[...] o MEC só manda a prova. A gente que aplica, a gente que constrói os resultados e divulga. Então as próprias professoras que aplicam, elas mesmo que colocam o resultado no site, né? [...] **A gente contrata uma empresa para processar.** [...] Então isso... **Lógico, é um processamento estatístico de acordo com o que ele respondeu na prova, entendeu?*** (Entrevista com a assessora Elisabete).

*Por exemplo, Provinha Brasil **tem uma empresa contratada que ela faz...** para, para facilitar para a escola fazer a leitura, inclusive uma leitura crítica, isso que eu estou falando... e tudo mais, **esmiuçar os dados.*** (Entrevista com a assessora Joana).

- Construção de uma série histórica com os resultados das escolas da RMEC.

*E já **construímos uma série histórica, né?** Isso que é importante. Não tirar só fotografia ano a ano, mas assim pensar numa série histórica como que aquela escola está... (Entrevista com a assessora Elisabete).*

- Entrega do relatório produzido pela empresa contratada para as escolas utilizarem em seu planejamento. O relatório era enviado, também, para os supervisores.

*E aí **é entregue esse relatório, cada escola tem o seu e tem no site. Que a escola entra, ela recebe impresso, mas ela pode acessar no site, é informatizado. Aí a própria... a OP, o supervisor tem acesso aos dados de todas as escolas. Assim, o geral [...].***

*Então os resultados como são usados? **Isso aqui é para a escola analisar, ter a medida para analisar e planejar, né?*** (Entrevista com a assessora Elisabete).

Então todo ano tem a devolutiva para as escolas, são entregues os relatórios de cada escola.

Então tem todo uma dinâmica tentando incentivar, né? Que a escola também se utilize como um diagnóstico a mais. (Entrevista com a assessora Joana).

- A partir da série histórica da Provinha Brasil, a Assessoria conversou, em 2013, com as escolas que estavam apresentando um crescimento em seus resultados. A conversa foi realizada com o intuito de parabenizar a equipe escolar, conhecer suas práticas e, ainda, checar se os resultados eram reais.

[...] nós fomos visitar acho que, assim, em um ano 10 escolas, 12 escolas para discutir só o resultado da Provinha. Por que nós vimos que algumas escolas tinham, assim, avançado muito em relação a ela mesma [...]

[...] então, a gente via que a escola tinha 50% em 2000, sei lá, em 2009, 2010, 50% dos alunos aí lá em dois mil e... No ano seguinte ela foi para 75% dos alunos leitores, ela deu um salto em relação a ela mesma e daí no outro ano ela progrediu mais. Então, a gente selecionou 12 escolas e dentre essas tinham algumas que tinham chegado a 100% dos alunos leitores no final do segundo ano, né? Aí fomos conversar no... Com os professores, no TDC, no espaço coletivo deles. Nesse trabalho fui eu e a Júlia, e fomos conversar sobre o que que eles entendiam que eles tinham feito para conseguir, nessa série histórica, esse avanço, né? E meio que parabenizar a equipe docente como um todo, a equipe gestora e tal, e verificar por que caminhos estes coletivos tinham seguido e também fazer uma certa regulação de qual uso que eles estão fazendo desse instrumento.

[...] a gente vem de um contexto no estado, vem de um contexto nacional que o importante é você ter bons resultados para mostrar, independente se aquele resultado não é teu. Então, a gente também foi checar... Tivemos no começo problema disso. Escolas que, assim, no teste 1 a classe tinha ido super bem, no teste 2 a professora não estava e caiu todo mundo. Alguma coisa tem. Aí, qual o procedimento que nós fizemos? Pedimos as provas, vimos que tinha apagado as questões da prova. (Entrevista com a assessora Elisabete).

- Após as visitas, a Assessoria de AIP produziu relatórios sobre o que foi observado. Eles foram entregues às escolas e à SME.

Nós fizemos relatório, entregamos até para a própria escola. Fizemos o relatório do que a gente viu e tal. E para a Secretaria porque a nossa intenção era como Secretaria olhar para aquilo e dar um retorno [...] (Entrevista com a assessora Elisabete).

Vale destacar que os resultados da Prova e da Provinha Brasil eram abordados, ainda, no processo de negociação topo-base¹³⁸, nas Reuniões de Negociação entre CPAs e poder central. Ao acompanharmos a Reunião de Negociação de 2014 e nos registros das

¹³⁸ Negociação topo-base refere-se à negociação entre o nível central (SME) e escolas.

reuniões anteriores¹³⁹, observamos que os resultados das avaliações externas em larga escala foram mencionados.

Em 2010, os resultados da Prova e da Provinha Brasil foram apresentados no início da reunião pela Assessoria de AIP e retomados pelo secretário de Educação, ao final do encontro, quando foi responder às demandas apontadas pelas CPAs¹⁴⁰. No ano seguinte, a Assessoria orientou as escolas a escolherem, para a Reunião de Negociação, um indicador de qualidade, relacionado ao ensino e aprendizagem. Na ocasião, tal indicador não envolvia, necessariamente, dados das avaliações externas, mas algumas escolas mencionaram esses resultados. Já em 2014, as escolas apresentaram sua série histórica da Prova e da Provinha Brasil, seguindo a orientação da Assessoria de AIP¹⁴¹. Conforme apresentamos no capítulo 3, nas reuniões desse ano, houve uma fala do poder central na tentativa de responder às principais demandas apontadas, mas sem relacioná-las aos resultados das avaliações externas em larga escala.

c. Prova Campinas.

Como vimos no início deste capítulo, após a correção da Prova Campinas, realizada pelos próprios professores da rede, um relatório é construído com análise dos resultados obtidos. Como o foco está nas práticas de mobilização do conhecimento, os resultados são acompanhados de recomendações, a fim de auxiliar a escola e os docentes na reflexão sobre suas práticas e no seu planejamento.

Segundo uma das assessoras entrevistadas, as escolas tiveram dificuldade na utilização desse relatório. Assim, a Assessoria de AIP promoveu alguns cursos no intuito de contribuir com a interpretação e utilização desses dados.

Esses relatórios tiveram... são densos, bastante. Por exemplo, o relatório geral tem 180 páginas, acho. E as escolas pouco utilizam isso, tem pouco utilizado.

Pesquisadora: Como vocês perceberam que as escolas não estavam utilizando esse relatório?

Entrevistada: Na conversa com as Orientadoras Pedagógicas mesmo: 'Oh, não estão utilizando, pouco uso. Bem interessante, valorizavam, achavam interessante, diz mais sobre a gente, dá mais pistas de como...' [...] Você tem mais chances de ver, falar: 'ah se ele vai assim, agora entendo como que eu tenho que fazer para o

¹³⁹ Material fornecido pela Assessoria de AIP em 2014.

¹⁴⁰ De acordo com o registros fornecidos pela Assessoria de AIP, em sua fala, o secretário ressaltou que as escolas devem assumir o compromisso em zerar o número de crianças não alfabetizadas ao final do 3º ano, bem como subir o Ideb, após a SME cumprir minimamente os seus compromissos. Disse, ainda, que a avaliação deve proporcionar melhorias à instituição, sem comparações entre as unidades escolares, pois não há como comparar universos que não são iguais.

¹⁴¹ Mais detalhes sobre as Reuniões de Negociação estão no terceiro capítulo.

objetivo que eu quero’, entendeu? Dá muito mais pistas, né? Muito mais indicações, orientações.

*A gente já tinha detectado essa fragilidade, **fizemos cursos de formação com Abel¹⁴² em Matemática para ajudar a escola a utilizar, a interpretar. Havia uma dificuldade.** A gente queria ver se a fragilidade era de interpretação do relatório, porque para a gente poderia ser inteligível, mas para a escola...*

Pesquisadora: Com OPs?

*Entrevistada: **Com OPs e professores da CPA.** [...] Professores participantes da CPA. Foi para OP mesmo, porque é ela que conduz o trabalho, né? (Entrevista com a assessora Joana).*

No documento produzido pela Assessoria de AIP, denominado Avaliação Institucional Participativa e os Indicadores de Qualidade da Educação Fundamental, consta que, em 2010, um curso de 72 horas destinou-se à formação específica em Matemática de OPs e professores das CPAs, com o objetivo de discutir os dados da Prova Campinas. Esse curso buscou contemplar, também, os dados do Projeto Geres e da Prova Brasil/Ideb (Assessoria de AIP, 2014). Apesar do documento mencionar que outras formações foram realizados, nos anos de 2011 e 2013, para abordar os resultados das avaliações externas em larga escala, não há referência à Prova Campinas.

A avaliação de desempenho da RMEC voltou a ser pautada, em 2014, no curso Prova Campinas: Princípios, Conceitos, Inovação e Instrumento de Avaliação, destinado aos OPs, com carga horária de 36 horas, cujo objetivo foi analisar e interpretar “as práticas escolares a partir do diagnóstico produzido pelas Provas Campinas 2008 e 2010, buscando oferecer subsídios para melhoria da qualidade social da Educação” (Assessoria de AIP, 2014, p. 55).

5. Os usos das avaliações externas em larga escala pelas escolas da RMEC.

Em entrevista, as assessoras mencionaram, ainda, a utilização dos resultados das avaliações externas pelas escolas da RMEC. Apesar de relatar algumas ações desenvolvidas, uma das entrevistadas ressaltou que a Assessoria de AIP não possui informações efetivas a esse respeito. De acordo com a entrevistada, essa é uma fragilidade da Avaliação Institucional.

*Pensando em escolas, a gente sabe de algumas que desenvolvem ações, mas não... A gente não tem assim, um... **Nós não temos um diagnóstico, uma medida assim. Não temos como dizer efetivamente que ocorre alguma coisa nas escolas pensando no... nesse... pensando nessa relação entre avaliação...***

¹⁴² Nome fictício.

*Eu acho que isso é algo que a gente precisa assim... talvez seja até uma fragilidade e seja algo que a gente tem que investigar um pouco mais, a utilização de como... o que que a escola faz? Tá, ela tem um... um Ideb. Ela teve um Ideb, seja ele um Ideb alto ou um Ideb baixo, que ações que ela desenvolve? **Eu acho que isso talvez seja uma fragilidade da Avaliação Institucional. Acho que a avaliação poderia estar verificando que tipo de ações que a escola faz diante deste diagnóstico, se faz, né? Que pode ser que não faça nada.***

*Não sei, **eu acho que esse é um diagnóstico que a gente não... não tem.** Eu acho que aí precisa, talvez seja uma fragilidade. Talvez aí precise olhar mesmo e perguntar para a escola: ‘e aí como que você faz?’ Por que o que a gente tem é muito mais assim de algumas escolas que contam e em momentos pontuais, como eu falei das Reuniões de Negociação, algumas escolas apresentam, mas porque foi solicitado, não que isso seja uma utilização efetiva, né? (Entrevista com a assessora Júlia).*

Outra assessora também entende que a ausência de informações sistematizadas sobre a utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala pelas escolas da RMEC é uma fragilidade. No entanto, novamente mencionou que o acompanhamento dos processos avaliativos que ocorrem na instituição, assim como o trabalho desenvolvido pela CPA, é uma tarefa que poderia ser desenvolvida pela instância meso.

Porque assim, na verdade é que falta assim, uma regulação, uma contrarregulação, [...] um monitoramento da situação por parte da Coordenação Pedagógica e da supervisão que não foi conduzida bem pelo Departamento. Quer dizer, proposto assim: ‘olha, vocês tem que olhar, ver se a CPA’. Porque a gente precisa ter o monitoramento da situação, é uma fragilidade que a gente já apontou, né? Agora, porque aí falta o monitoramento, a regulação para isso ser... Porque cada CP e supervisor, CP e supervisor, tem 4 escolas, né? É possível ele ir lá acompanhar, ver, né? E passar essa informação um pouco, dessas escolas. Coordenador Pedagógico também, tinha de 4, 3 a 5 escolas no máximo, então também poderia fazer isso.

Assim, Departamento e Secretaria dentro dessa nova proposta de organização como é que vai ficar, quem vai fornecer essa informação que eu não sei direito, eu não sei responder direito como vai ser isso, né? Nem estou falando que não é possível, é possível, só se tem que organizar quem é que vai fazer a contrarregulação, a regulação desses processos com as escolas. Se é uma política tem que ter uma regulação lá para ver como eles estão fazendo, que fragilidades elas encontram para fazer, né? A política propõe que elas discutam esses indicadores de desempenho, entre outros, não é o foco só eles, mas assim tem que discutir. (Entrevista com a assessora Elisabete).

Desse modo, a partir do contato com as escolas, nas Reuniões de Negociação e/ou nas visitas realizadas, as assessoras descrevem como observam a utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala pelas escolas da rede. Em suas falas, as entrevistadas afirmam que algumas escolas utilizam esses resultados como diagnóstico, assim como

propõem a política de AIP. Para exemplificar esse uso, as entrevistadas mencionam, sobretudo, a Provinha Brasil.

E, assim, as escolas, eu entendo que incorporaram isso como instrumento de medida mesmo, instrumento de medida.

Que elas usam aquilo realmente como um diagnóstico. O teste 1, que o teste 1 é um diagnóstico e o teste 2 você vê como que eles avançaram. Eles tiveram ações, modificaram práticas, a partir desse diagnóstico, entendeu?

Então, assim, o que deu para perceber que várias escolas utilizaram o instrumento [Provinha Brasil] para diagnóstico mesmo e planejamento, remodificar, redirecionar suas ações no coletivo, inclusive, né? E quando eu digo no coletivo, algumas é no coletivo do ciclo, dos professores do ciclo, algumas não tanto, entendeu? [...] Então, assim, a percepção que eu tenho é que várias escolas se apropriaram do instrumento como é dito, como é colocado e posto pela política mesmo. (Entrevista com a assessora Elisabete).

Algumas escolas já estão mais avançadas, que não é a maioria. Daí, sim, fizeram aquela análise da Provinha, quais as questões, quais as dificuldades dos alunos, que projetos eles estão trabalhando, qual o tipo de formação está sendo oferecida na escola, como eles estão conseguindo avançar, o que precisaria ser feito na área de Matemática. (Entrevista com a assessora Joana).

Mas eu sei sim que algumas escolas, por exemplo, até pelo relato às vezes de OPs e tal, professores que tentam usar esses dados para olhar, né? 'Olha, onde mais a gente precisa? Que esforços a gente precisa empenhar? O que que nós fizemos para alcançar esse resultado positivo, por exemplo?' E ter uma reflexão sobre isso. Não buscando atingir a meta, mas, assim, buscando... refletir e avançar.

Eu acho que algumas escolas elas realmente trazem esses dados para essa conversa [coletiva], né? E não só para validar ou para ouvir e descartar a voz desses atores. [...] A gente viu até, assim, as crianças preocupadas: 'olha, nós não estamos muito bem em tal disciplina, então, nós precisamos...' Inclusive, acho que não só das avaliações externas, mas assim a gente viu criança falando: 'olha, nós não sabemos inglês, ficamos sem professor de inglês'. Então, assim, uma preocupação com essa aprendizagem maior, mas no que se refere às avaliações externas, a gente também viu essa discussão em algumas escolas sim.

Nas Reuniões de Negociação, nós vimos até, assim, alguns alunos, algumas crianças dizendo sobre como melhorar a prática, como melhorar é... a forma de... de ensinar, né? A necessidade de outros espaços para as aprendizagens. Então eu acho que essa coisa de a própria criança saber o desempenho da escola dela e tal foi bem interessante. Porque, assim, nós víamos que algumas crianças elas tinham muita clareza do que elas estavam falando. [...] Foi discutido a aprendizagem. Não sei se os dados assim, estatísticos, né? Mas talvez alguma coisa assim: 'olha nós precisamos melhorar a nossa aprendizagem em Matemática'. Então eles diziam: 'olha para melhorar nossa aprendizagem em Matemática, talvez a gente precise dessa e dessa condição. Olha, nós precisamos de professor porque nosso desempenho em Português não está muito bom e a gente ficou sem professor o ano inteiro'. Então eu acho que essa discussão ela é feita inclusive em algumas unidades, né? (Entrevista com a assessora Patrícia).

Nessa direção, as entrevistadas descrevem quais ações foram desenvolvidas pelas escolas da rede a partir dos resultados das avaliações externas. Uma das assessoras afirma que algumas escolas relatam a discussão de seus dados na CPA. A entrevistada menciona, também, a apresentação dos resultados em reuniões como TDC e RPAI, a formação continuada em serviço e o oferecimento de aulas de reforço para os estudantes. Para ela, a Prova Brasil/Ideb pode ter mais repercussão nas práticas dos professores dos anos finais do EF, já que é nessa etapa que os resultados obtidos são menores. A outra entrevistada faz referência à Provinha Brasil e destaca práticas realizadas pelas escolas voltadas, sobretudo, para a leitura.

[...] algumas chegaram e comentaram que discutem nas CPAs, os dados, seja da Provinha, seja da Prova Brasil, tem algumas que chegam a discutir nas reuniões de CPA.

*[...] eu acho, assim, a utilização talvez seja discutir nas CPAs, que é o que eu acabei até falando na outra, né? **Discutir nas CPAs, algumas escolas fazem isso. Não sei se... se mais alguma coisa. Talvez apresentar os dados em reuniões de professores, seja em TDC, seja em RPAIs, né?***

Vamos pensar assim, algumas escolas falam que fazem trabalho de... seja de reforço, seja de... especificamente trabalho de Matemática com alunos, tem escolas que falam que fazem.

*Mas eu acho que elas utilizam sim e desenvolvem ações nesse sentido, **formação principalmente dos professores.***

*[...] eu acho que, assim, **o Ideb impacta muito mais não nos anos iniciais. No 5º ano, talvez não impacte tanto. Porque que nem, os maiores problemas da rede não é de 1º ao 5º, os maiores problemas que nós temos é de 6º ao 9º. Então, eu acho assim, talvez ele impacte muito mais de 6º ao 9º. Então, nessas turmas, com esses alunos, talvez tenham sido feitas algumas ações diante do... desse baixo Ideb, do baixo Ideb, né?*** (Entrevista com a assessora Júlia).

*Um tipo de modificação, por exemplo, como a prova [Provinha Brasil] exige leitura, há uma ênfase, lógico, na leitura de textos literários, de textos... E há uma cultura no 1º e no 2º ano ainda, né? Acho que muito menor agora, de valorizar a escrita, a cópia, né? Então, o menino primeiro precisa escrever, copiar e escrever do que ler, né? **E aí eles perceberam que dava um diagnóstico. E o menino precisava ler, definitivamente, eles começaram a modificar. Por exemplo, teve escolas que começaram a ler todos os dias para os meninos, oferecer todo dia texto, um pouco por causa desse diagnóstico, né? E modificaram práticas, né?***

[...] começaram a fazer uma interligação com o Projeto Mais Educação, que as atividades do Mais Educação também favorecessem essa questão da leitura. Então, o professor que veio tinha uma atividade complementar que ia somar às atividades feitas na sala para que aquele aluno fosse mais proficiente em leitura. [...] o planejamento deles modificou no sentido de ser mais coletivo, a prática de levar o menino para a biblioteca, né? [...] E a prática de utilizar o espaço de atendimento ao aluno, que tem um espaço na jornada do professor que se chama Trabalho Individual com aluno [...] que é fora do turno e começar a utilizar esse espaço realmente para poder fazer com que fosse um espaço de aperfeiçoamento

ou fosse para atender a fragilidade que aquele aluno tinha nesse aspecto, começar a colocar um certo foco nestas atividades. (Entrevista com a assessora Elisabete).

No entanto, as entrevistadas afirmam que não são todas as escolas da RMEC que utilizam os resultados das avaliações externas em larga escala como diagnóstico e para a reflexão sobre a prática. Em suas falas, as assessoras destacam que as escolas apresentam processos e ritmos diferenciados e que algumas ainda fazem uso das avaliações externas sem articulação com seu contexto e com ações destinadas ao aumento dos índices.

[...] eu tenho que fazer um senão, ressaltar, é que nem todas as escolas estão no mesmo ritmo, da mesma forma. Elas estão num processo, entendeu? Algumas já sim, algumas vêm nesse caminho, [outras] ainda não chegaram, entendeu? Algumas com bastante dificuldade, vamos dizer, de fazer isso.

Algumas que já estão mais... Já entraram nessa discussão [dos resultados das avaliações externas], mas são processos diferentes. Ritmos diferentes, né? E muitas já entram na discussão apresentando planilhas para os alunos: 'Oh, esses são os nossos dados'.

Uma ou outra fala assim: 'ah, eu faço isso só para constar, entendeu? Que nós temos que fazer...' Mas, assim, não utiliza muito o dado, né? (Entrevista com a assessora Elisabete).

[...] Isso é uma percepção minha, né? [...] que, assim, muitas escolas acabam, vamos dizer, trabalhando com os índices de uma maneira mais mecânica, vamos dizer assim. Tem projetos próprios da escola, estão preocupados em desenvolver a aprendizagem do aluno [...] mas fazer um trabalho integrado, contextualizando os dados, não. Às vezes os dados ficam meio que deixados de lado.

[...] estou dando um exemplo pontual, isso não quer dizer que não façam. [...] mas, assim, ficou assim, grande parte não contextualizou. Então, assim, apresentou os índices e isso a gente pode fazer uma leitura, você pode pegar os índices na internet e você lê. Então apresentou: 'estávamos assim fomos para isso, fomos para isso'.

Enfim, mas não foi a maioria que trouxe essa relação, que fez a relação dos dados, né? Assim, com a aprendizagem, com os planos do ensino do professor, com o que eles estão fazendo, ou seja, não mostrou... Resumindo tudo agora, não mostrou que estão utilizando os dados como diagnóstico, né? (Entrevista com a assessora Joana).

Olha, que elas fazem, acho que fazem. Acho... não sei se todas e também, acho que não são todas que usam da forma com que a gente gostaria que usasse.

[...] nas Reuniões de Negociação, nós vimos pessoas levando é... rankings para apresentar, dizendo: 'olha, nossa escola está em tal ranking, está em tal lugar no ranking. Nossa escola, vai cair nosso Ideb agora, por que nós estamos recebendo aluno da periferia'.

Assim como tem escolas que... e até professores que nós ouvimos: 'ah, eu treino meu aluno para que ele vá e faça e, e tire uma boa nota porque eu não quero ver ele sofrer porque tirou nota ruim'.

Em algumas escolas a gente viu assim, bem a figura do diretor, do OP, assim, ou de um professor que vai lá e descarrega tudo, né? E sem... sem dar indícios de que houve uma participação maior naquela construção... (Entrevista com a assessora Patrícia).

Quanto à discussão coletiva, uma das entrevistadas ressalta que, na escola, a CPA é responsável por analisar os indicadores de qualidade, dentre eles, os resultados das avaliações externas em larga escala. Conforme afirma a assessora, a CPA conduz os processos de autoavaliação.

[...] a CPA que tem essa atribuição, ela que vai conduzir o processo de avaliação interna, ela que vai articular, não é ela que vai fazer, mas é ela que vai articular os esforços.[...] A política propõe que elas discutam esses indicadores de desempenho entre outros, não é o foco só eles, mas assim tem que discutir. [...] Então, assim, para ela olhar para o dado, para a CPA olhar para o dado e analisar esses dados dentro daquele contexto e a CPA é a responsável por olhar (entrevista com a assessora Elisabete).

A discussão coletiva dos resultados das avaliações externas em larga escala aparece, ainda, na fala de duas entrevistadas, como prática associada ao fortalecimento das comissões. Para elas, esses debates contemplam um olhar amplo para a qualidade institucional que ultrapassa questões relacionadas, apenas, à infraestrutura, e a composição da equipe.

Nem todas as CPAs já fazem isso [analisar os dados das avaliações externas em larga escala]. Algumas começam por aspectos, olhar para indicadores mais da infraestrutura, da composição de pessoal, que isso é mais visível o impacto. Até entrar na discussão, nem estou falando dos indicadores de desempenho, estou falando de indicadores pedagógicos, da aula, do fazer pedagógico mesmo.

[...] quanto mais eles se fortalecem, mais eles vão entrando nessas discussões do uso dos dados, entender os dados, né? Interpretar os dados, né? Pode ser que eles não usem todos ao mesmo tempo, pode ser que façam foco em um só, mas eles vão usar os dados para diagnóstico, os dados do desempenho. Eu acredito nisso. (Entrevista com a assessora Elisabete).

E nestes espaços eles estão discutindo a qualidade de maneira ampla. Eles não estão discutindo a qualidade porque está faltando infraestrutura. Eles estão discutindo a qualidade educacional, a qualidade da aprendizagem. O que que eles acham que deve ser feito, o que que eles estão fazendo junto com o coletivo da escola para a melhoria da aprendizagem do aluno, que o aluno que é o foco de uma escola.

Agora de maneira geral, pelo que eu tenho observado nestes anos que eu estou na Assessoria, e a gente tem feito muitas visitas para as escolas, e assim, que está... que os coletivos, assim, estão se consolidando. Ouvi muitos pais falando sobre a qualidade, contextualizando os índices. Teve um pai, inclusive na reunião que deu um show, ele falou... [...] o pai falou assim: 'olha o Ideb não é o único índice, né?' Você vê o pai falando, quer dizer, você vê que é uma coisa que está sendo discutida na escola, né? (Entrevista com a assessora Joana).

Também sobre o debate coletivo acerca dos resultados das avaliações externas em larga escala, temos outra observação. Segundo uma das entrevistada, para que a discussão ocorra, o coletivo precisa ter conhecimento sobre os resultados obtidos pela escola. Sem acesso a essa informação, não há como a comissão tomar posição e construir ações. Para tanto, a gestão escolar deveria desempenhar o papel de socializar esses dados.

[...] se esse coletivo não tiver conhecimento, não chegar até eles esses dados, ele não vai interferir. Eu acho que vai interferir desde que chegue até ele esses dados. Se chegarem os dados, das avaliações externas, e acredito que interfere sim.

Porque vamos pensar. Como o pai pode estar olhando? Na verdade, você não vai pedir para o pai estar entendendo o que é aquele dado, porque pode ter pai que não... pode ter pai que entende, mas pode ter pai que não. Aquele dado é apenas mais um. Mas se aquele dado for levado, explicado, eu acho que ele tem condição de interferir. Por exemplo, olhar e falar assim: 'não, meu filho tem que estudar mais. Eu acho que se eu conversar com outros pais a gente pode trabalhar no sentido de incentivar mais os filhos, não deixar os filhos faltarem. Cobrar do poder público, se tiver faltando professor. Desenvolver ações dentro da escola, onde existe cobrança do poder público para que tenha professor'. Então, se chegar até eles eu acredito que isso vai interferir. Agora, se não chegar, eu acho que não interfere porque daí eu acho que as pessoas... vai ser apenas mais um dado lá na escola, né?

Eu acho que quem levaria é a equipe gestora, porque é ela que recebe esses dados, quem acessa esses dados; a equipe gestora e os professores. Os professores também. Só que via Orientador Pedagógico, chega a eles esses dados, né? Porque quem acessa esses dados é a equipe gestora, assim, pode estar concentrado no Orientador Pedagógico. Então, assim, mas tem que chegar por meio, acho que principalmente deles, né? Dessa equipe gestora. (Entrevista com a assessora Júlia).

5.2 Algumas reflexões sobre os dados apresentados

Em suas declarações, as integrantes da Assessoria de AIP, atuantes entre os anos de 2008 e 2014, atribuíram às avaliações externas em larga escala a posição de medida a ser contemplada nos processos avaliativos desenvolvidos pelas escolas e pela rede de ensino. Ressaltaram, ainda, que é necessário analisar os resultados, a partir da realidade da instituição e considerando seus múltiplos atores, de forma a superar as fragilidades diagnosticadas.

Assim, para as assessoras, os resultados das avaliações externas não devem ser descartados, mas utilizados em um sentido de composição, com outros indicadores, do olhar plural acerca da qualidade institucional. De acordo com as entrevistadas, também foi esse o direcionamento da conversa realizada com as escolas sobre os resultados das avaliações externas em larga escala. Conforme a descrição das assessoras, ao aproximarem-se de algumas escolas para conversar sobre a Prova Brasil, preocuparam-se em observar os

resultados em uma série histórica, destacando que se trata de um medida. Recordando a fala de uma delas, nesse diálogo foi possível perceber o comprometimento das equipes e a disponibilidade em discutir os índices, porém *“podem não ainda saber... falta um certo apoio para ela poder fazer o que ela entende com o dado, né?”* (Entrevista com a assessora Elisabete).

Não saber o que fazer com o dado, em nosso entendimento, pode repercutir nos debates efetuados na escola. Como promover uma discussão, na CPA, envolvendo múltiplos atores, se há dificuldade na análise e no entendimento da utilização dos resultados? Parece-nos, assim, ser necessário o apoio de outras instâncias para que a comunidade escolar inicie esse processo de reflexão coletiva, sobretudo considerando a necessidade de desconstrução, diante das avaliações externas de segunda e terceira gerações, dos falsos consensos criados acerca da relação entre qualidade institucional e a responsabilização de seus profissionais (PEREIRA, 2016).

Nessa direção, há uma fragilidade apontada pelas entrevistadas. Uma delas acredita que a fragilidade está na inexistência de um levantamento, aliado à Avaliação Institucional, quanto ao uso dos resultados das avaliações externas pelas escolas da rede. Outras duas mencionam a instância meso (Naed) como responsável por acompanhar as CPAs e suas discussões sobre os indicadores de qualidade. Para uma delas esse acompanhamento seria possível, já que a cada CP e/ou supervisor, são atribuídas de quatro a cinco escolas.

Assim, percebemos uma lacuna na articulação dos processos avaliativos que, para além da escola, devem envolver os demais atores da rede de ensino. Considerando os módulos da política de AIP, inferimos que o denominado Censo Educacional da Rede – ou seja, a avaliação realizada pela equipe de cada Naed, a partir da autoavaliação da escola e da avaliação externa em larga escala (PMC-SME, 2007) – não se realiza em plenitude. Se, de acordo com as entrevistadas, não há *“um monitoramento da situação [usos das avaliações externas pelas escolas] por parte da Coordenação Pedagógica e da supervisão”*, provavelmente não há um diálogo sobre os resultados e suas relações com os dados internamente produzidos¹⁴³.

Acreditamos que a discussão sobre os indicadores de qualidade precisa contemplar todas as escolas da rede. Nesse sentido, nos referimos a um diálogo que não

¹⁴³ Nessa direção, temos a pesquisa de Penteado (2016). Dos 12 supervisores e 5 CPs da RMEC entrevistados pela pesquisadora, apenas seis deles (quatro supervisores e dois CPs) fizeram referência à avaliação externa em larga escala ao descrever a relação que estabelecem com as CPAs, enquanto um supervisor afirmou que ainda não conseguiu auxiliar a escola a discutir essa questão. Nos demais depoimentos registrados, a análise, quando ocorreu, esteve voltada para as práticas das escolas e para os instrumentos que compõem as avaliações externas.

ocorra somente em períodos de divulgação dos índices, mas que, realizado de modo constante e articulado aos demais indicadores, aproxime da realidade escolar aqueles que estão em outras instâncias. Compreendendo com mais afinco o contexto da unidade, os atores do Naed, por exemplo, poderiam somar forças no processo de demanda por melhorias ao poder público, fazendo uso, para tanto, dos dados obtidos nos diferentes processos avaliativos (internos e externos).

Recuperando os caminhos percorridos pela AIP na RMEC, vemos que, inicialmente, os OPs foram o foco das ações realizadas para a implementação da política. De acordo com a Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi¹⁴⁴, acreditava-se que os atores dos outros níveis da SME tinham sido informados sobre a AIP enquanto política de governo, “o que não aconteceu sincronicamente e gerou descompassos” (BARRETTO; GIMENES, 2016, p. 479). A professora esclarece, ainda, que, aos Naeds

[...] compete apoiar o trabalho com as escolas da região. Esses Naeds estão sob a coordenação de um representante, indicado pelo Secretário da Educação. Nosso pressuposto era de que, ao se instituir uma política de AIP como proposta de governo, todos seriam “comunicados” sobre mudanças derivadas da proposta e convocados a assumir responsabilidades no campo da gestão da política. E isso não nos cabia como Loed. Certa ou errada nossa percepção, *essa instância ficou esquecida, não foi mobilizada o quanto deveria, e os fluxos comunicacionais entre CPAs das escolas e Naeds entraram em colapso, por um tempo*. O projeto de capacitação foi revisto e passou a incluí-los formalmente (coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino) (BARRETTO; GIMENES, 2016, p. 479-480, grifos nossos).

Como podemos notar, o nível meso (Naeds, com supervisores e CPs¹⁴⁵), responsável por dialogar com as escolas (nível micro) e fazer a mediação com o nível macro (SME), foi envolvido nas discussões e processos formativos da política de AIP, apenas, em um segundo momento. Tal fato, como destacado, comprometeu os fluxos comunicacionais entre Naed e CPA. Para nós, conseqüentemente, o mesmo pode ter ocorrido com a discussão sobre os indicadores de qualidade, a partir dos princípios da AIP.

Outra questão que precisamos considerar diz respeito à centralização dos CPs. Nessa nova configuração, “eles se afastam do diálogo direto com as escolas” e o supervisor passa a interagir mais com as instituições¹⁴⁶ (BARRETTO; GIMENES, 2016, p. 493). A centralização dos profissionais, que anteriormente atuavam nos Naeds, inicia-se na RMEC com a gestão do PSB. Essa reestruturação é mencionada por uma das assessoras entrevistadas

¹⁴⁴ Trecho da entrevista realizada por Barretto e Gimenes (2016) com a Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi.

¹⁴⁵ Naquele momento (2008, 2009), os CPs ainda atuavam em nível meso. A centralização ocorreu em 2013.

¹⁴⁶ Trecho da entrevista realizada por Barretto e Gimenes (2016) com a Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi.

e, segundo ela, trouxe implicações na relação com as escolas, já que, até o momento, não se tinha definido a quem competia com elas dialogar.

A análise da centralização dos CPs na RMEC ultrapassa o escopo desta pesquisa. No entanto, entendemos que essa reestruturação, ao menos naquele período, dificultou a relação entre os níveis da SME. Considerando as atribuições de cargo (Decreto Municipal 18.424/2014)¹⁴⁷, percebemos que a implementação da política de AIP compete tanto ao CP como ao supervisor. No entanto, apesar de alguns aspectos semelhantes, observamos que as funções atribuídas ao supervisor estão mais vinculadas ao acompanhamento do cumprimento da legislação e das normas educacionais¹⁴⁸. Desse modo, discussões voltadas às questões pedagógicas estão atreladas, de modo mais efetivo, aos CPs, que, como já mencionados, a partir de 2013, foram centralizados, deixando de fazer parte das equipes dos Naeds.

Nesse cenário, a pedido do Depe, coube à Assessoria de AIP estabelecer contato com *algumas escolas* para conversar sobre os resultados das avaliações externas em larga escala. A conversa envolveu a equipe gestora das escolas e, em alguns casos, seus supervisores e CPs. Todavia, segundo a Resolução 05/2008 – e como destacado por uma das entrevistadas –, compete à CPA articular os processos de autoavaliação, com análise sobre os diversos indicadores de qualidade institucionais, de modo a partilhar responsabilidades e estabelecer pactos bilaterais que promovam a qualidade social.

Entendemos os desafios na realização dessa ação por parte da Assessoria de AIP, considerando, sobretudo, o momento da rede antes descrito. Contudo, independentemente do acompanhamento constante e efetivo dos processos avaliativos desenvolvidos pela escola, o movimento de aproximação às CPAs poderia desencadear reflexões sobre a avaliação e as políticas em curso, de modo a favorecer a construção de novas aprendizagens. Por essa via, alternativas para a utilização dos resultados da avaliação externa em larga escala poderiam ser elaboradas, no debate acerca dos processos de ensino e aprendizagem e dos fatores que neles repercutem, em um sentido de análise sobre o projeto formativo da instituição. Em nosso olhar, essa seria uma importante contribuição para as unidades escolares e a política de AIP.

Como as assessoras mencionaram, as escolas e suas CPAs possuem ritmos e processos diferenciados. Algumas já discutem indicadores de qualidade relacionados à

¹⁴⁷ No Anexo G, estão as funções do CP e do supervisor educacional.

¹⁴⁸ Penteado (2016, p.133), ao pesquisar sobre o protagonismo dos atores de nível meso na política de AIP, afirma que a atuação desses profissionais “se relaciona a uma prática burocrática e a um acompanhamento mais à distância das ações da escola, apesar de demonstrarem apropriação a respeito de uma atuação desejável, mais crítica e conscientizadora”. Apesar das funções dos supervisores serem mais vinculadas às normas e legislações, entendemos que isso não impede que esse ator realize debates acerca de questões pedagógicas com as escolas. Aliás, acreditamos que tais discussões podem potencializar o relacionamento entre os níveis da SME.

aprendizagem dos estudantes e outras ainda dão seus primeiros passos, iniciando os debates por questões como infraestrutura e composição da equipe. Isso nos revela que, na AIP, os processos não são homogêneos. Cada comunidade escolar constrói seu percurso dentro de seu contexto e a partir de sua história.

Muitas vezes, é necessário concentrar esforços em determinados aspectos, significativos e relevantes, como a participação e o envolvimento dos diversos segmentos. A análise dos resultados das avaliações externas, por sua vez, está entre as aprendizagens a serem construídas no processo de autoavaliação. Em nossa leitura, a reflexão sobre os dados dos processos de ensino-aprendizagem, provenientes das avaliações internas e/ou externas, não deve estar à espera de uma momento ideal, após o debate e a resolução de determinadas questões, já que concomitantemente e articulada a outros aspectos da composição e consolidação da CPA, pode potencializar o processo de olhar para si.

Conforme destacam Freitas et al. (2009), é na avaliação institucional que a escola consome os dados da avaliação externa, valida-os e encontra formas de melhorias. “A avaliação institucional fará e dará, então, subsídios para a avaliação em sala de aula, conduzida pelo professor” (FREITAS et al., 2009, p. 65). Desse modo, apesar de ritmos diferentes, estabelecer diálogo com as CPAs sobre as avaliações desenvolvidas desperta e contribui com o movimento reflexivo e formativo da comunidade escolar.

Destacamos, ainda, que o compromisso com a qualidade social da rede de ensino deve ser amplo e contemplar todos os envolvidos com as escolas. Isso significa que os diversos indicadores de qualidade precisam ser analisados em um processo de autoavaliação que não se esgota na escola e, portanto, exige diálogo e negociação constantes entre comunidade escolar e demais atores da rede de ensino (supervisores, coordenadores pedagógicos, assessorias, Depe, SME). Sem o envolvimento de outras instâncias, a partilha de responsabilidades fica fragilizada.

Interessante observar, também, que, além da conversa com algumas escolas acerca dos resultados da Prova Brasil, de acordo com uma das assessoras, a assessoria promoveu um diálogo com os estudantes dos 9^{os} anos sobre os resultados obtidos em Matemática e uma formação continuada para os professores desse componente curricular. Segundo a entrevistada, tais ações foram desenvolvidas pois, a partir da série histórica, a assessoria percebeu que os resultados em Matemática, dos anos finais do EF, estavam abaixo do esperado. No documento Avaliação Institucional Participativa e os Indicadores de Qualidade

da Educação Fundamental¹⁴⁹, produzido pela Assessoria de AIP em novembro de 2014, há referência às formações promovidas nos anos de 2010, 2011 e 2013.

Foram citadas, ainda, ações que consideram os dados da Provinha Brasil. Segundo o documento elaborado pela assessoria, a Provinha Brasil está entre os indicadores incorporados na implementação da política de AIP, assim com a Prova Brasil e a Prova Campinas. Para tanto, a SME contrata uma empresa para sistematizar seus resultados e produzir relatórios, de modo a auxiliar as escolas e a rede na interpretação dos dados e em seu planejamento (ASSESSORIA DE AIP, 2014). De acordo com as entrevistadas, foram realizadas formações com os CPs e conversas com as equipes de algumas escolas, assim como foi feito a partir dos dados da Prova Brasil¹⁵⁰.

Todavia, observamos diferenças no desenvolvimento das ações que envolvem essas avaliações. Com relação à Prova Brasil, o diálogo foi realizado, a pedido do Depe, junto às equipes gestoras das escolas que apresentavam queda em seus resultados (cerca de 17 unidades). Importante lembrar que a Prova Brasil está relacionada ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, ao qual a SME aderiu em 2007, e que vincula o repasse de verbas aos resultados obtidos. Quanto à Provinha – cujos resultados são monitorados, apenas, pela própria rede de ensino – ao acompanhar a sua série histórica, a Assessoria identificou avanços e conversou com gestores e professores (de 10 a 12 unidades) para parabenizá-los, verificar se os resultados eram reais e fazer um levantamento de suas práticas.

Acreditamos ser necessário certo cuidado com ações que, com base em resultados, geram elogios e/ou críticas. Acaba sendo agradável ouvir que houve evolução a partir do trabalho desenvolvido, mexe com a autoimagem dos atores da escola. Porém, tal análise minimiza ou desconsidera as demais variáveis do processo de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, o contexto institucional e suas condições de trabalho. Se o caminho escolhido for esse, o oposto também ocorrerá quando os resultados porventura apresentarem queda. Ou seja, serão vistos como decorrência maior da ação da escola e da atividade do professor. Dito de outro modo,

Ambos os olhares (positivo ou negativo) estão em consonância com a lógica da responsabilização unilateral assumida pelos liberais, defensores da “busca ao culpado”. Tanto o sucesso quanto o fracasso são atribuídos ao indivíduo ou a um fator específico, secundarizando a complexidade e a dinâmica dialética de fatores pedagógicos, sociais, econômicos e culturais que interferem no processo

¹⁴⁹ O documento ainda menciona ações de formação relacionadas à AIP e Prova Campinas. Não há menção à Provinha Brasil.

¹⁵⁰ Voltaremos a refletir sobre as ações relacionadas à Provinha Brasil no item 5.4.

educacional. Nessa perspectiva, os testes têm contribuído para reforçar tais princípios no contexto das escolas públicas (RICHTER, SOUZA, SILVA, 2015, p. 617, grifos do original).

Assim como defendido pelas autoras, entendemos que o contato com as escolas, tanto para parabenizar como para conversar sobre resultados insatisfatórios, ainda tem como foco a escola, seus atores e suas atividades. O mesmo ocorre com as ações voltadas aos estudantes e o oferecimento de formação continuada para professores. Com isso, não estamos dizendo que as iniciativas não devem acontecer ou que não favorecem a qualidade social da escola pública. Em nosso olhar, todos os segmentos da comunidade escolar devem conhecer e participar da discussão acerca dos indicadores de qualidade da escola, sejam eles internos ou externos.

Desse modo, possibilitar aos estudantes que relatem e analisem como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem constitui um dos movimentos de reflexão sobre a qualidade educacional. As formações destinadas aos docentes¹⁵¹ também contribuem com os processos formativos, especialmente quando contemplam a discussão de forma ampla, sem se reduzir aos resultados das avaliações externas em larga escala, e são promovidas a partir de uma diálogo com a comunidade escolar considerando suas demandas identificadas na autoavaliação.

No entanto, não podemos perder de vista que quando colocamos em discussão a qualidade da escola pública estamos nos referindo ao “melhor que uma comunidade escolar pode conseguir frente às condições que possui” (PMC-SME, Carta de Princípios, 2003, p. 2). Nesse sentido, a qualidade social – que não se expressa, somente, em índices – não se constrói apenas pela ação da escola. Como apontado no segundo capítulo, os demais fatores precisam ser contemplados nessa análise. Entre eles, o financiamento público adequado e o compromisso dos gestores centrais com o plano de carreira dos profissionais e as condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico (SILVA, 2009). Assim, acreditamos que a negociação precisa perpassar a relação estabelecida entre escola, os níveis da SME e o poder público, de modo a buscar melhorias para a qualidade institucional. Para tanto, elencar as

¹⁵¹ Mesmo que a formação continuada seja entendida como uma ação assumida por outras instâncias, em um processo de partilha de responsabilidades, a mensagem que fica é que o problema está no professor. Ele precisa ser (re)formado para que a aprendizagem ocorra. Não estamos afirmando que a ação realizada foi nesse sentido. Também não queremos dizer que a formação docente não impacte no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, considerando os princípios da AIP, entendemos que a avaliação da escola e da rede deve ser multidimensional. Nesse sentido, questionamos quais teriam sido os outros fatores considerados e quais foram incumbidos aos demais níveis da SME.

difficultades das escolas é, apenas, a etapa inicial. Dela, espera-se que decorra a partilha de responsabilidades.

Na experiência de AIP da RMEC, as Reuniões de Negociação se constituíram em tempos e espaços privilegiados de negociação topo-base. Era o momento em que a CPA apresentava demandas ao poder público na construção da qualidade social. Assim, a negociação não ocorria apenas no interior das escolas, entre seus atores. No entanto, além de sofrerem interrupções e chegarem a ser adormecidas – em decorrência de diferentes entendimentos sobre sociedade, educação, qualidade e avaliação que estiveram em disputa na RMEC –, precisamos destacar que a política de AIP não define a Reunião de Negociação como único espaço para as negociações. As tratativas podem ocorrer por meio do diálogo entre CPA e as instâncias da SME. No contato mais estreito com as escolas, canais de negociação, a partir da reflexão sobre os diversos indicadores de qualidade, podem ser construídos, estabelecendo pactos de mão dupla, de modo a “alimentar e estimular a análise reflexiva das práticas em busca de melhorias, desde a sala de aula até a Secretaria Municipal, passando pelas escolas” (PMC-SME, Carta de Princípios, 2003, p. 3).

Nesse sentido, ressaltamos que a construção de outra lógica de avaliação, sustentada na responsabilização participativa, precisa ser constante, abranger a totalidade das instituições e *deixar transparente quais são as responsabilidades assumidas pelos diversos atores de uma rede de ensino*. Pode-se dialogar com a escola sobre seus resultados externos; com os estudantes sobre os processos de ensino e aprendizagem; com os professores sobre suas práticas; mas a reflexão precisa ir além e contemplar outras instâncias, *com visibilidade aos pactos estabelecidos* entre comunidade escolar e poder público diante das dificuldades observadas. Por essa via, será possível conhecer o que cabe à escola e às demais instâncias da rede, bem como acompanhar se e como as ações acordadas estão sendo realizadas. Vale ressaltar que esse movimento inicia-se pela discussão ampla e coletiva da qualidade da rede de ensino, ancorada na formação humana dos estudantes, para que, então, ocorra a negociação dos caminhos a serem trilhados nas e a partir das avaliações.

Ainda quanto às avaliações externas em larga escala na RMEC, precisamos considerar a Prova Campinas, um dos módulos constituintes da AIP. Em suas falas, as entrevistadas destacam potencialidades dessa avaliação, entre elas: a participação dos professores da rede em sua construção e correção; não se voltar, apenas, para a verificação de conhecimentos, mas possibilitar reflexões sobre a prática docente; e trazer questões dissertativas multidisciplinares. Todavia, como já mencionado no terceiro capítulo, várias

interrupções ocorreram em seu processo em decorrência das circunstâncias políticas. Se considerarmos todas as edições, somente na primeira a Prova Campinas foi realizada em todas as suas fases, conforme o esperado (elaboração, correção, aplicação e devolutiva dos resultados).

Por conseguinte, como afirmou uma assessora, apesar de valorizarem esse instrumento, não há indícios de sua utilização por parte das escolas. Percebemos, assim, fragilidade também nesse módulo da política de AIP que, por sua vez, poderia contribuir com os processos reflexivos de autoavaliação das unidades escolares e, ainda, de negociação com outras instâncias da SME. Além das interrupções, é preciso considerar que as formações promovidas para o estudo de seu relatório foram pontuais. O documento produzido pela Assessoria de AIP cita um curso sobre Prova Campinas realizado em 2010 e outro, apenas, em 2014. Nas demais formações realizadas, destinadas às avaliações externas, não há referência específica à Prova Campinas. Embora sem novos dados, já que as aplicações não aconteceram conforme o esperado, aqueles que a rede possuía poderiam ser recuperados em demais momentos de formação – como ocorreu em 2014, conforme descrito no documento consultado – e articulados às reflexões sobre as demais avaliações externas, de modo a resgatar os seus propósitos e as concepções que orientam a AIP na RMEC.

Diante do exposto, com as quatro entrevistas apresentadas nesta seção, percebemos que o olhar e as ações realizadas não se desprendem da conjuntura política da RMEC. Os movimentos históricos da rede e as diferentes formas de entender a sociedade, a educação, sua qualidade e a avaliação estiveram em disputa¹⁵² na composição da agenda política, trazendo consequências para a AIP. Por ora, parece-nos que podemos citar: i – fragilidade no módulo denominado Censo Educacional da Rede – o qual refere-se à avaliação realizada pela equipe do Naed nas escolas, considerando a autoavaliação institucional e os dados das avaliações externas em larga escala, articulando-os ao PPP – que poderia contribuir com os processos reflexivos e formativos da comunidade escolar e da rede de ensino; ii – embrionário processo de partilha de responsabilidades entre CPA e outras instâncias da SME, decorrentes da vulnerabilidade dos canais disponíveis para a negociação; iii – interrupções nas etapas de realização da Prova Campinas, outro módulo da AIP, com repercussões na (não) utilização de seus dados; iv – discussão sobre os resultados da avaliação voltada a alguns

¹⁵² Afirmamos que esteve em disputa, pois as diferentes concepções de sociedade, educação, qualidade e avaliação não adentraram à RMEC tranquilamente, sem resistência dos educadores profissionais. Como vimos no terceiro capítulo, quando houve parceria entre a PMC e uma assessoria privada, os educadores da rede se posicionaram, defenderam a CPA como instância legítima de avaliação e proposição de ações e conseguiram barrar a entrada da assessoria em algumas unidades escolares.

segmentos da comunidade escolar, sinalizando que a CPA ainda não se constitui como tempo e espaço de condução das discussões sobre as avaliações externas; v – olhar mais dirigido às práticas desenvolvidas nas escolas e por seus professores, sem que se explicitem as responsabilidades assumidas por outras instâncias diante das dificuldades apontadas pelas unidades e/ou CPAs; vi – por mais que se considerem outros indicadores de desempenho na política de AIP, como a Prova Campinas e a Provinha Brasil, e não se estabeleça prioridade entre eles, pelas ações realizadas, parece-nos que houve maior atenção para a Prova Brasil/Ideb, cujos resultados são monitorados pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

5.3 As avaliações externas em larga escala para o Núcleo de Avaliação: percepções e usos

Como já descrevemos, a Assessoria de AIP pediu seu desligamento no final de 2014 a partir da parceria estabelecida entre a PMC e a empresa Comunitas. Em abril de 2015, após um processo de escolha entre os CPs, foi constituído o Núcleo de Avaliação, vinculado à Coordenadoria Setorial de Formação do Depe. Tal Núcleo, inicialmente, foi composto por duas CPs do EF e uma da educação infantil. No entanto, no mesmo ano, uma das CPs passou a desempenhar a função de supervisora educacional e o Núcleo de Avaliação ficou, apenas, com dois membros. No início de 2016, uma OP da rede substituiu a CP que havia deixado o Núcleo.

Em outubro de 2015, realizamos uma entrevista com uma das integrantes do Núcleo de Avaliação, com o intuito de conhecer quais seriam as ações destinadas à política de AIP¹⁵³ e aos resultados da avaliação externa em larga escala. A integrante do Núcleo de Avaliação que entrevistamos se efetivou na RMEC em 2009. Inicialmente, foi OP de uma escola de EF e, desde 2013, está no cargo de CP. Desse modo, além de conhecer a organização da RMEC, a entrevistada vivenciou boa parte da implementação da política de AIP e acompanhou os processos realizados pela Assessoria de AIP, antes da constituição do Núcleo de Avaliação.

Para a entrevista, utilizamos o mesmo roteiro de perguntas destinado às quatro integrantes da Assessoria de AIP, atuantes entre 2008 e 2014. A entrevista foi realizada no Cefortepe, atendendo à solicitação e disponibilidade da entrevistada. Após a leitura e

¹⁵³ As informações obtidas na entrevista sobre a política de AIP estão no terceiro capítulo.

assinatura do TCLE, a conversa foi gravada. Realizada a transcrição da entrevista, conforme descrevemos no capítulo anterior, buscamos identificar o conteúdo das mensagens quanto à problemática deste estudo (BARDIN, 1977).

Para complementar as informações obtidas, recorremos às anotações do diário de campo, ao acompanharmos duas reuniões realizadas por esse Núcleo. Uma delas aconteceu no dia 20 de outubro de 2015 e teve como objetivo entregar os relatórios da Prova Campinas com os resultados da aplicação realizada em 2010. Nesse encontro, com a presença dos OPs das escolas de EF da RMEC, houve um resgate histórico da política de AIP e a apresentação dos objetivos e da configuração da Prova Campinas. Uma das integrantes da antiga Assessoria de AIP fez a exposição, posicionando a avaliação externa de desempenho dos estudantes, na política referida, como um de seus módulos. As características da Prova Campinas foram apresentadas por uma professora da RMEC, autora de pesquisa de Mestrado sobre essa avaliação.

A outra reunião que acompanhamos ocorreu em 12 de abril de 2016, com os OPs das escolas de EF, as integrantes do Núcleo de Avaliação e o diretor do Depe. O objetivo foi apresentar os resultados da Provinha Brasil, enquanto rede, e entregar para as OPs os relatórios com os resultados de cada escola, produzidos pela empresa contratada pela SME.

Conseguimos a autorização para acompanhar a primeira reunião durante a entrevista que realizamos, em outubro de 2015, com uma das CPs do Núcleo de Avaliação. Quanto à segunda reunião, ficamos sabendo que ela aconteceria no dia anterior, ao visitarmos uma das escolas selecionadas para esta pesquisa. Dessa forma, não conseguimos entrar em contato com antecedência com o Núcleo de Avaliação. No dia da reunião, dissemos a uma das integrantes do Núcleo que seria importante acompanhar como ocorre o diálogo com as escolas acerca dos resultados da avaliação externa em larga escala. Ela permitiu que acompanhássemos a reunião, nos disse que não havia nada a esconder e que apenas entregariam os relatórios da Provinha Brasil. A seguir apresentamos os dados obtidos com a entrevista e complementados com os registros realizados em diário de campo.

1. O olhar sobre as avaliações externas em larga escala.

Para a CP integrante do Núcleo de Avaliação, os resultados das avaliações externas em larga escala devem ser observados ao se analisar a qualidade da escola,

entretanto, o trabalho da rede e da instituição não deve se orientar exclusivamente por esses dados, já que outros aspectos devem ser contemplados no processo de formação do estudante.

[...] eu entendo que elas [as avaliações externas] são importantes como um instrumento a mais que vai nos ajudar a ter um panorama aí do perfil de desempenho dos nossos alunos.

[...] não deixa de ser um instrumento importante que serve como termômetro, né?

[...] então acho que a minha visão é um pouco assim, são instrumentos importantes, trazem informações importantes que a gente pode usar como parâmetros para ajudar o trabalho da gente, mas não como único parâmetro, né? Não dá para direcionar o trabalho só em cima disso. A gente tem coisas... até porque ela tem limitações e ela avalia algumas... se considera a “qualidade”, digamos assim, para essa prova, algumas coisas específicas. Acho que a gente como escola, como sistema e tal, a gente tem uma visão muito maior do que precisa ser trabalhado, do que se traduz em qualidade que não é só ali, o menino acertar a equação. Isso, é claro, é importante que ele saiba resolver, mas tem outras questões também que a gente busca trabalhar que não é só ali, aquele conteúdo específico. (Entrevista com a CP Simone).

2. As avaliações externas em larga escala na política de AIP.

Sobre a política de AIP, a CP afirmou que, nela, os resultados das avaliações externas em larga escala são considerados como um indicador de qualidade a mais que auxilia no planejamento, mas sem direcionar o trabalho desenvolvido na rede de ensino. A CP mencionou, ainda, que na RMEC os resultados das avaliações externas em larga escala não são utilizados para ranquear as escolas.

Dentro da política de Avaliação Institucional, eu entendo que para rede, e eu concordo com esse posicionamento, também é o meu, é um instrumento a mais.

[...] tem um peso, mas esse peso, ele acaba sendo diluído porque a gente tem outras coisas que também pesam, né? Então, assim, a possibilidade da escola poder junto com a sua comunidade, com a CPA participando, né? [...] A escola discutiu seus resultados, tanto das avaliações internas quanto das avaliações externas, ‘olha, internamente a gente trabalhou dentro dessa perspectiva, tendo como foco essas metas e os nossos resultados foram esses; externamente, os nossos resultados foram esses’. Então, assim, ‘o que a gente como escola vai priorizar a partir daqui para esse ano, né?’ Então, coletivamente, a gente vai estabelecer as metas, focar nos nossos objetivos, indicar as ações necessárias para que essas metas sejam alcançadas. A CPA vai levantar indicadores para monitorar o andamento dessas ações e ver até que ponto a gente está caminhando para o alcance dessas metas.

[...] a gente não tem essas avaliações externas como a única referência de trabalho, de planejamento e tudo mais. É uma das referências, é uma referência importante, mas não é a única...

[...] mas eu não vejo essas avaliações, de certa forma, direcionando totalmente o trabalho. Não que eles não interfiram no nosso planejamento ou não tragam subsídios para o planejamento, trazem. Mas, assim, é diferente de uma rede que, por exemplo, ‘vamos trabalhar para elevar o nosso Ideb, a partir do que é avaliado no Ideb’. Então, ‘vamos lá, pega a Prova Brasil, vamos pegar os descritores e vamos focar o nosso currículo’. O nosso trabalho em cima apenas daquilo, para gente melhorar os nossos resultados.

[...] é importante a gente também conhecer os nossos resultados enquanto rede, até para gente ter um olhar mais cuidadoso para algumas questões.

[...] então, ela vai estar sendo considerada até porque os descritores dela, são descritores que estão presentes em nossas diretrizes curriculares também.

[...] então, assim, do ponto de vista da rede, nós não vamos ranquear as escolas. ‘Ah, essa daqui está melhor do que outra e tal.’ (Entrevista com a CP Simone).

Nessa direção, nas duas reuniões que acompanhamos, sobretudo no encontro de 20 de outubro de 2015, para a entrega dos resultados da Prova Campinas realizada em 2010, foi mencionada a política de AIP e enfatizado que os resultados das avaliações externas em larga escala constituem um dos indicadores a serem considerados no processo de autoavaliação das escolas, contudo, sem serem privilegiados em relação aos demais indicadores de qualidade.

Ainda quanto aos resultados das avaliações externas em larga escala, para a CP entrevistada, é preciso analisá-los considerando as ações realizadas pela escola, bem como seu contexto. Ressaltou, também, que, por meio da AIP, é possível ter outros olhares para os resultados obtidos e, a partir das justificativas apresentadas, atribuir à instituição a responsabilidade que lhe cabe no processo de aprendizagem dos estudantes.

[...] então, essa avaliação externa entra como uma das coisas que a gente considera. De repente a escola pode chegar e falar assim: ‘olha, a gente teve Ideb de 5.3, nosso Ideb era, sei lá, 5.1. A gente teve 5.3, mas a nossa média é, a nossa meta lá do MEC, estabelecida pelo MEC era 5.4’, sei lá. ‘A gente cresceu, mas não atingiu a meta do MEC, mas nós tivemos um crescimento, mas paralelamente a isso, a gente desenvolveu na escola um projeto de educação ambiental que foi super legal, que a comunidade participou, que os alunos tiveram protagonismo, que mudou... andaram pelo bairro, eles coletaram material, eles fizeram isso, fizeram aquilo e não sei o quê e foi um trabalho super bacana que teve um resultado positivo para a nossa comunidade. [...] Então, num conjunto, a gente vai dizer: “tá, a gente não atingiu a meta do MEC, mas a gente está caminhando dentro de uma proposta de qualidade que é a proposta de qualidade que a escola acredita que deve ser para aqueles alunos, para aquela comunidade e tudo mais”. É claro que isso é um dado importante, mas, assim, também a gente não tem que arrancar os cabelos porque houve um crescimento, né? Agora, por outro lado: ‘a gente tinha que ter atingido uma meta do MEC lá de 5.3 e a gente, ao invés de crescer, a gente andou para trás, nós tivemos 4.8. Ah, mas, também, nós ficamos sem professor de Português o ano inteiro’. Tá, então a gente não vai descuidar dessa meta, mas a gente tem uma justificativa para essa meta não ter sido alcançada. Então, também tem um outro peso. Ou, ‘a gente não atingiu a meta e nós estamos

lá... A gente tem três 7^{os} anos e tem 28 alunos que estão para ser reprovados.’ ‘Pô, então, pera aí escola! Que porcaria de trabalho que vocês estão fazendo, aí? Vocês não estão atingindo meta de MEC e ainda por cima, vocês não estão olhando para os próprios processos internos que os alunos não estão aprendendo e vocês querem reprovar 1/3 dos alunos?’ Então, assim, ‘o que foi feito? Que trabalho vocês estão fazendo?’ Então, assim, eu acho que essa possibilidade dessa avaliação participativa dá para gente essa possibilidade de ter diferentes olhares. Então, assim, embora a gente tenha essa condição de ter mais autonomia da escola e tal, mas a gente também tem uma responsabilidade maior. Porque, você concorda? Se a escola está lá no MEC, ali em cima, mas está fazendo um trabalho super bacana e está provando que os alunos estão caminhando e aprendendo é uma coisa, a gente respeita. Agora, se também não chega aqui, também aqui não está fazendo nada e é mais do mesmo, os alunos não estão caminhando, aí a gente tem um outro olhar. Então, acho que dá para a gente ter esse diálogo e atribuir também a responsabilidade que cabe à escola, né? (Entrevista com a CP Simone).

3. Ações realizadas pelo Núcleo de Avaliação a partir dos resultados das avaliações externas em larga escala.

O Núcleo de Avaliação foi constituído cerca de seis meses antes de realizarmos a entrevista com uma de suas integrantes. Desse modo, poucas ações foram efetuadas nesse período. Mesmo assim, algumas delas foram relatadas pela CP. De modo geral, são semelhantes àquelas mencionadas pelas integrantes da Assessoria de AIP. Conforme afirmou a CP entrevistada, a intenção foi manter o que já vinha sendo desenvolvido.

Então, o que eu estou fazendo de priorizar é manter minimamente aquilo que a gente já tinha. Então, é acompanhar as avaliações externas. Então, a Provinha Brasil, é acompanhar a aplicação, acompanhar a inserção dos dados, acompanhar os relatórios, divulgar os dados, discutir os dados. Prova Brasil é dar o suporte, que daí não somos nós que aplicamos, nem nós que corrigimos os dados, mas é dar o suporte, acompanhar o processo de aplicação [...]. E aí a parte interna, Prova Campinas, vamos retomar aí o processo de elaboração para ver se a gente consegue ter uma avaliação interna nossa.

[...] a gente teve uma empresa nova que entrou para fazer esse processamento [dos resultados da Provinha Brasil]. Nós tivemos todo o trabalho de acompanhar o trabalho novamente da empresa de montar de outra forma, né? De indicar como que a gente precisaria que isso fosse montado, que tipo de relatório que a gente precisa e tal.

[...] da Prova Brasil no sentido de acompanhar a aplicação, a inserção de dados e tal, e depois trabalhar com os resultados, né? De divulgar os resultados na rede e discutir com os diferentes níveis. (Entrevista com a CP Simone).

- Encaminhamento dos resultados obtidos nas avaliações externas para a SME, para os Naeds e para as escolas da rede.

Então, na verdade, assim, o trabalho que a gente tem feito é: a gente divulga os dados para rede toda, quem é de direito, né? Dependendo do nível aí para Secretaria, para os Naeds, para as escolas.

[...] a gente passa para as equipes do Naed.

Pesquisadora: Supervisores?

Entrevistada: Supervisores, né? Para representantes, supervisores. Aí, normalmente, a gente chama nos Naeds. Aí depende, já teve.. depende muito das estratégias, né? Que a gente acaba adotando pelo que é mais fácil ou pelo que na época é mais interessante, mas ou a gente chama por Naed. (Entrevista com a CP Simone).

- Reunião com os gestores das escolas para socialização dos resultados da rede.

[...] a gente faz o coletivo com todo mundo. [...] a gente fala no geral, apresenta os resultados da rede no geral, e a gente fala da prova, dos descritores, do que significa esse resultado, de tanto a tanto o que que significa. Então, assim, aquela apresentação bem geralzona, mas sem focar muito no desempenho de cada escola [...]

Normalmente, é logo que esses resultados são liberados que aí a gente começa esse processo. (Entrevista com a CP Simone).

Pudemos acompanhar esse processo de socialização dos resultados da rede em uma reunião promovida pelo Núcleo em 12 de abril de 2016. No encontro, o Núcleo de Avaliação apresentou os dados da Provinha Brasil de 2015. A partir de um gráfico de pizza, foram demonstrados os resultados do primeiro e do segundo teste. Nessa apresentação, o Núcleo destacou que *o crescimento nos resultados é fruto do trabalho dos professores, do planejamento das escolas e de suas estratégias* (Diário de Campo, 12 de abril de 2016).

Na sequência, foi apresentada a série histórica com os resultados dessa avaliação, desde 2009, e foi feito um resgate de algumas ações realizadas, como adesão ao Ler e Escrever, formações para alfabetização e letramento, com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) (Diário de Campo, 12 de abril de 2016). Ao analisar os resultados de 2013 a 2015, o Núcleo apontou decréscimo nos resultados, mas afirmou que ainda estão bons, e que

[...] é preciso um olhar cuidadoso para entender os processos. Cada escola tem uma realidade. Não é para criticar, mas é um dado que é para ser olhado com atenção. O que aconteceu de 2013 para cá? Como a gente pode estar atuando ao longo do ano em conjunto com o Núcleo de Formação e Currículo para promover? (Fala da CP Simone durante a reunião, Diário de Campo, 12 de abril de 2016).

Também foram apresentados os resultados por Naed e a análise de alguns questões da Provinha (com maior quantia de acertos e erros). Ao analisar as questões, o Núcleo de Avaliação mencionou que os dados não devem ser vistos isoladamente, e que

outras informações devem ser consideradas, mas por esse tipo de prova parece que as crianças estão com dificuldade de inferir informações. Dá indícios que talvez esse tipo de prática ainda precisa ser mais trabalho em sala (Fala da CP Simone durante a reunião, anotação do Diário de Campo, 12 de abril de 2016).

Realizadas as análises, o Núcleo de Avaliação afirmou que essas informações podem ser utilizadas nos momentos de planejamento e que é preciso verificar se esses resultados condizem com aqueles observados internamente nas instituições. Por fim, foram apresentados alguns *slides* com depoimentos de professores das escolas que atingiram bons resultados na Provinha Brasil. Nesses depoimentos, recolhidos e organizados pela Assessoria de AIP em anos anteriores, constavam as seguintes atividades: leitura diária para alunos; leitura pelos alunos com manuseio de livros; trabalho integrado dos docentes; prática da discussão de ações pelo coletivo e apoio da direção; formação em serviço; atendimento específico para alunos com dificuldade; acompanhamento da turma pelo mesmo professor (Diário de Campo, 12 de abril de 2016).

- Ações dirigidas às escolas que apresentam menores resultados no Ideb: conversa com as equipe das escolas e formação continuada para os docentes.

A gente vê que as escolas que estão com o índice menor no Ideb e tudo mais, principalmente de 6º ao 9º que é o nosso nó maior, são escolas que, coincidentemente, são escolas que ficam em regiões que estão lá naquele cinturão que é o gargalo que tem um número muito grande de alunos para um número muito pequeno de escolas, né? Que é fundão da Noroeste, da Sudoeste que é uma região ali que tem um número grande de crianças para um atendimento mais limitado. Então, são escolas que [...] tem maior número de alunos em cada sala. São escolas que têm falta de professores porque também, assim, professor melhor classificado acaba optando por estar em outra escola né? Para não ter que se deslocar para tão longe e tudo mais. Então, assim, são escolas que a gente teve alguns problemas com o pessoal, né? Que não tinha a equipe completa, que faltava a equipe gestora, que faltava professor, que tem um número grande de alunos.

[...] Não dá para não ter um olhar mais cuidadoso para aquelas que não atingiram as metas, que estão com os índices mais baixos. Então, a gente olha como que está o desempenho dessa escola, que resultados os alunos tiveram, né? [...] o que que significa esse resultado em termos dos descritores que foram avaliados e ter esse olhar para escola. Então, assim, como que a escola está trabalhando? Quais dificuldades ela está encontrando, né? No sentido de ajudar a pensar o que poderia melhorar o desempenho daquela escola.

[...] essas escolas que têm mais fragilidades, aí a gente vai à escola ou chama a equipe da escola para fazer individualmente. Daí para também não expor porque a intenção não é ficar ‘olha, essa aqui teve um resultado ótimo e esse aqui teve ruim’ [...]

[...] e nas escolas a gente discute mais diretamente os dados com a equipe. Então, olhar o resultado, olhar o que significa aquele resultado, dentro daquele resultado que habilidade os alunos provavelmente têm, quais eles ainda não têm ou pelo menos não apareceu na prova, né? Enfim, a gente faz essa discussão com a equipe no sentido assim, de dar subsídios para que eles organizem o planejamento e pensem em termos macro para oferecer formação.

[...] e a partir daí, a gente tem trabalhado assim, com formação para esses professores, né? Procurado priorizar esse atendimento. Agora são todas ações de médio e longo prazos. (Entrevista CP Simone).

4. O uso das avaliações externas em larga escala pelas escolas da RMEC.

Sobre a utilização dos resultados das avaliações externas pelas escolas da RMEC, a CP integrante do Núcleo de Avaliação afirmou que percebe ritmos e processos diferenciados. De acordo com a entrevistada, há escolas que olham cuidadosamente para esses dados e discutem coletivamente na CPA, assim como há instituições que não trabalham nessa direção. A CP destacou, ainda, que a CPA precisa se apropriar desses resultados para fazer o seu monitoramento.

Discutindo na CPA e a CPA se preocupando com isso: ‘não, mas a gente precisa pensar. Olha, a gente precisa melhorar. Então, o que que a gente vai fazer para melhorar? Vai ter reforço? Mas aí, se tiver reforço, o pai precisa mandar o filho, não adianta ter reforço se o pai não mandar. Ah, então a gente precisa olhar, fazer um, assim, conversar com os pais para eles mandarem.’ Sabe? Tem esse envolvimento que antes era uma coisa que ficava lá a cargo da OP, da direção pensar, né? E, a partir do momento que você tem os outros segmentos envolvidos, tem um envolvimento, um acompanhamento maior. Acho que nesse sentido sim.

[...] na verdade, a CPA também precisa se apropriar desses dados para poder fazer esse monitoramento [...]

[...] a minha percepção é que assim, tem escolas que até têm um olhar cuidadoso para isso e tal, mas assim, não é uma coisa geral que todas as escolas considerem...

[...] tem escola que trabalha, que entende bem essa perspectiva [avaliação externa como diagnóstico]. Tem escola que ainda ‘ah, a gente não tem que trabalhar pelo MEC, não!’ (Entrevista CP Simone).

Ainda segundo a CP, os resultados da Prova Brasil são mais dificilmente incorporados pelas escolas, já que seus dados não informam diretamente o desempenho de cada estudante. Desse modo, as escolas demonstram utilizar de modo mais efetivo os dados

da Provinha Brasil, fazendo uso, inclusive, de seu instrumento como avaliação no primeiro trimestre do ano letivo.

[...] a Prova Brasil, ela não traz tantos dados porque ela dá o resultado geral da escola. [...] porque daí você está falando de um 9º ano que não está mais lá. Então, 'mais ou menos a turma que saiu teve esse resultado, isso indica que provavelmente essas competências aqui não foram muito trabalhadas, o aluno não tinha consolidado e aí eles não conseguiram'. Então, 'vamos pensar como que a gente pode trabalhar essas competências daqui para frente, tá?' Então, é mais assim, nesse nível, mas não dá para você ter um olhar mais individualizado.

[...] a Prova Brasil, eu já acho mais difícil mesmo, né? Então, eu não sei se talvez por isso ou porque o perfil de professor, se a gente olhar de 6º ao 9º é um pouco diferente. Então, é mais difícil. Eu percebo assim que não tem muito essa...

[...] a Prova Brasil, eu acho que é mais complicada até pela estrutura de prova, pelo tipo de informação que ela dá. Não dá essa informação tão direta, né?

[...] agora você pega a Provinha Brasil, por exemplo, é muito tranquilo, dá para você ver lá da sua turma quais foram os acertos dos alunos. Os professores têm acesso a isso, então é muito mais tranquilo você ter esse dado individual [...]

Então, assim, apesar de todas as restrições e críticas que a gente possa fazer a esse modelo, ele traz algumas informações interessantes que o professor, ele pode incorporar no planejamento dele, né? 'Olha, estou planejando isso e olha, puxa! Na Provinha Brasil, eu vi que metade da sala não consegue localizar informação implícita no texto. Então, isso é uma coisa que eu preciso trabalhar com a minha sala, né?' Então, é mais fácil esse trabalho de incorporar esse dado no planejamento e tal.

Eu acho que a Provinha Brasil, ela é bem utilizada. A gente conseguiu fazer um trabalho ao longo do tempo, né? De incorporar isso na rotina dos professores. Então, assim, os professores de 2º ano sabem que vai ter essa avaliação e se atrasa, aí eles ligam aqui: 'mas, oh, não vai ter esse ano? Ah, porque a gente usa para ajudar a avaliar o primeiro trimestre, né? Ajuda no diagnóstico.' Então, eles já incorporaram. Então, é uma avaliação externa que caiu bem. Apesar de todas as limitações que ela tem, os professores acabam utilizando como mais um instrumento. (Entrevista com a CP Simone).

A CP relata algumas ações que, segundo sua percepção, são desenvolvidas pelas escolas da rede a partir dos resultados das avaliações externas em larga escala. A entrevistada afirma que não são ações muito diferentes do que já era realizado pelas escolas, mas houve ênfase na leitura e inclusão de conteúdos que eram considerados mais complexos para o nível de conhecimento dos estudantes.

[...] não é uma prática muito diferente do que já se faz, mas é um olhar mais cuidadoso para incorporar no planejamento algumas coisas que antes o professor não contemplava. Então, por exemplo, da questão da ênfase na leitura, isso é uma coisa que a gente percebe que as escolas que trabalham com esses resultados conseguem perceber assim, que a leitura, né?

[...] de trabalhar um pouco mais com essas questões ligadas à leitura, à interpretação; [...] Isso a gente percebe e, assim, e inserção de alguns conteúdos no planejamento que, às vezes, não eram colocados...

[...] eu acho que tem uma mudança no sentido de incluir aspectos de conteúdos que antes, embora estejam lá nas diretrizes, não eram incluídos. 'Ah, isso aqui é complexo demais, ele mal sabe a tabuada, imagina se ele vai dar conta de fazer progressão', sei lá eu o quê. Então, 'isso aqui a gente deixa lá para o final, se der tempo a gente vê.' E aí acaba que não dá tempo e o aluno não vê e aí chega lá na frente, ele vai ser cobrado em uma avaliação de um conteúdo que ele não viu, não porque ele não tinha capacidade ou não aprendeu, mas porque simplesmente não foi trabalhado em sala porque alguém julgou que aquele conteúdo era muito avançado e ele não daria conta dentro daquilo que ele sabia. (Entrevista com a CP Simone).

5. Prova Campinas: a avaliação externa de desempenho dos alunos da política de AIP.

Durante a entrevista, a CP comentou, ainda, sobre a Prova Campinas. Além de destacar as potencialidades dessa avaliação, a entrevistada mencionou as interrupções em seu processo e como isso repercutiu na utilização de seus dados pelas escolas da RMEC.

[...] eu acho que é uma prova super importante porque dá a oportunidade de discutir não o resultado do aluno em si, mas as práticas dos professores, né? Aí até porque é elaborado pela rede, por professores da rede que trazem práticas que são comuns ou não comuns na própria rede. Então, acho que dá uma discussão bem mais interessante.

[...] as pessoas que acompanharam o processo tem uma avaliação positiva. Eu já ouvi de OPs assim: 'ai, mas a Prova Campinas sim que era legal, né?' Assim, tem uma avaliação bacana.

[...] ela vinha vindo num trabalho, num processo de estar começando a ser incorporada e foi quebrada, né? Na verdade, assim, parou, em 2010 aplicou a prova e acabou. Assim, para os professores que estavam envolvidos no processo de avaliação e tal, ainda teve alguma continuidade, para quem não estava, parou na aplicação em 2010 e isso nunca mais foi retomado. Então, a coisa realmente se perdeu.

[...] semana que vem a gente vai ter o encontro para apresentar o relatório de 2010 [...] E daí a gente falou: 'oh, a gente vai falar do relatório da Prova Campinas de 2010, como? 5 anos depois!' Assim, você entende? O que que nós temos a ver com isso? Esses alunos não estão mais na escola, os OPs já saíram, os professores, muitos também, nem estão mais lá. Quer dizer, o que que isso tem a ver? Os alunos são outros, sabe, assim? Ficou um buraco, não se deu continuidade aí se perdeu mesmo.

Eu acho que tem influência no trabalho dos professores que participaram do processo de elaboração e correção, para o resto da rede não faz nem cócegas. [...] até porque, assim, a gente teve o processo de formação da equipe, de elaboração da prova, foi em 2008, né? Teve esse processo, né? Então, tinha um grupo grande de professores envolvidos, se começou a pensar, aí teve a aplicação da prova, os professores se envolveram na correção, aí foi elaborado um relatório, esse relatório foi divulgado, discutido com a rede, teve resultados interessantes. [...] a equipe deu

continuidade, fez segunda edição em 2010, estava começando, foi aplicada, corrigida, foi começando a envolver aí parou. [...] e vai sair o relatório de 2010 agora, quer dizer...

Pesquisadora: Muito distante.

Entrevistada: Muito distante! O pessoal nem lembra, a metade dos OPs não estão mais, nem sabem do processo. (Entrevista com a CP Simone).

A CP afirmou, também, que o Núcleo de Avaliação tem a intenção de dar continuidade à Prova Campinas.

Pesquisadora: Então há uma intenção de dar uma continuidade?

Entrevistada: De dar continuidade, sim. Existe uma intenção. Agora a gente vai ter que retomar, chamar essa equipe que elaborou a prova em 2013, fazer as adaptações porque ela foi feita para Copa. Ela está toda no modelo de Copa, fazendo questões de Copa, então está muito datada. (Entrevista com a CP Simone).

5.4 Algumas reflexões sobre os dados apresentados

A partir das informações apresentadas, entendemos que, para o Núcleo de Avaliação, assim como para a Assessoria de AIP, os resultados das avaliações externas em larga escala trazem um indicador de qualidade. Esse indicador, por sua vez, precisa ser contextualizado e não pode ser tomado como único ou principal durante o processo de reflexão acerca da realidade institucional. Nessa direção, nas duas reuniões que acompanhamos, sobretudo no encontro de 20 de outubro de 2015 para a entrega dos resultados da Prova Campinas realizada em 2010, foi mencionada a política de AIP e enfatizado que os resultados das avaliações externas constituem um dos indicadores a serem considerados na autoavaliação das escolas.

Durante a entrevista, a CP do Núcleo de Avaliação afirmou ter a intenção de dar continuidade às ações da Assessoria de AIP, apesar da quantidade limitada de integrantes¹⁵⁴. Entre as ações citadas, a entrevistada destacou a avaliação externa de desempenho dos alunos construída pela rede (Prova Campinas), um dos módulos da política de AIP. A CP afirmou que quem participou do processo possui uma visão positiva da Prova Campinas e que a possibilidade de discutir a prática docente é um potencial. Todavia, o já mencionado conturbado momento político do município trouxe interrupções em seu processo. Sem ser possível dar sequência tanto em sua aplicação quanto na devolutiva dos resultados com certa frequência, a utilização da Prova Campinas, pelas escolas da RMEC, de acordo com a entrevistada, ficou comprometida.

¹⁵⁴ No terceiro capítulo, apresentamos como e com quantos membros o Núcleo de Avaliação foi constituído.

Nesse cenário, as avaliações externas constantes no cotidiano da rede e a partir das quais realizam-se ações mais efetivas são a Provinha e a Prova Brasil. Quanto à primeira, notamos que, no contexto da RMEC, recebe ações diferenciadas. Além de uma empresa contratada pela PMC, para processar os resultados, cada instituição recebe um relatório com os seus dados tabulados. Não são elaborados *rankings* e não há possibilidade de uma escola ficar sabendo do resultado da outra, como acontece com a Prova Brasil. Tanto a Assessoria de AIP como o Núcleo de Avaliação acompanharam/acompanham sua série histórica.

Como já descrevemos, a Assessoria aproximou-se de algumas instituições que apresentaram avanços em seus resultados para verificar se eram reais, identificar quais foram as ações desenvolvidas, bem como parabenizar tais escolas. Esse levantamento foi utilizado pelo Núcleo de Avaliação para orientar as escolas da RMEC quanto às práticas que podem ser realizadas, sobretudo quando uma queda foi observada. Outro aspecto a ser destacado diz respeito à aplicação e correção da prova, ambas realizadas pelos próprios professores da rede, fato que amplia o acesso ao instrumento e propicia contato imediato com os resultados, o que também não ocorre com a Prova Brasil.

Assim, as características da Provinha Brasil e o modo como foi incorporada à RMEC podem ajudar a entender a afirmação da CP entrevistada indicando o interesse dos professores por essa avaliação. Como resumiu, a Provinha Brasil é “*uma avaliação externa que caiu bem*” (Entrevista com a CP Simone). As falas das assessoras que atuaram entre os anos de 2008 e 2014 também vão nessa direção. Segundo elas, a Provinha vem sendo utilizada pelas escolas da rede como um instrumento a mais, um diagnóstico que auxilia na reflexão sobre a prática.

Quanto à conversa com as escolas sobre os resultados da Provinha, como já destacamos neste capítulo, é preciso cuidado para que o diálogo não tenha como foco principal a escola e suas ações. Em uma reunião com os gestores sobre a Provinha Brasil, foi dito, por exemplo, que “*o crescimento nos resultados é fruto do trabalho dos professores, do planejamento das escolas e de suas estratégias*” (Diário de Campo, 12 de abril de 2016). Há um peso atribuído à instituição. O mesmo ocorre quando, na discussão sobre os resultados, práticas de algumas escolas são postas em evidência, sem que outros fatores sejam abarcados. Parece-nos que há um paradoxo nessa ação: embora as escolas possam se guiar livremente, as chamadas “boas práticas” são expostas e incentivadas (GAULEJAC, 2007). Entendemos que o levantamento e a socialização de práticas bem-sucedidas – que não precisam tomar como base o resultado de avaliações externas e, portanto, podem emergir do olhar da comunidade

escolar para si – podem favorecer o arejamento das ideias, como uma inspiração, mas não podemos esquecer que cada instituição possui um contexto, uma necessidade, um PPP.

Com relação à Prova Brasil, em entrevista, a CP afirmou que as escolas que apresentam resultados abaixo do esperado localizam-se em regiões onde há maior número de alunos por sala e falta de professores. A relação entre resultados das avaliações externas, nível socioeconômico e condição de trabalho das escolas já foi apontada por vários autores (MATHISON; ROSS, 2004; FREITAS, 2013a; SOARES; XAVIER, 2013; RAVITCH, 2013). No entanto, nos chamou a atenção que, com o diagnóstico obtido, a ação realizada está voltada para os atores institucionais, com a oferta de formação continuada aos professores.

O quadro apresentado pela entrevistada corrobora a necessária e urgente construção de um olhar amplo para a qualidade da escola pública. Ao observar os resultados das avaliações externas em larga escala, é preciso realizar uma leitura que busque entender os fatores implicados nesse processo. Afinal, a quem compete construir novas escolas para que seja possível diminuir a quantidade de estudantes em cada turma? Cabe à escola solucionar a demanda de falta de professores? Como esperar o cumprimento de metas se as condições para que o trabalho pedagógico ocorra não estão postas?

Desse modo, ações isoladas, pontuais e exclusivamente direcionadas às instituições não operam transformações profundas e necessárias. Colocamos essas reflexões para enfatizar a necessária partilha de responsabilidades nos processos educacionais. Processos que não se limitam aos resultados das avaliações externas, mas que podem, a partir deles, gerar reflexões acerca das fragilidades e potencialidades das instituições e de uma rede de ensino. Reflexões que precisam envolver o coletivo escolar e demais instâncias da SME. Certamente, construir escolas e ampliar o quadro de professores da rede não são atribuições das escolas ou de CPs e supervisores, entretanto, entendemos que a construção de mecanismos de tensionamento direcionados ao poder público, em defesa da escola pública de qualidade social, pode ser realizada, coletivamente, pelas escolas e por esses atores.

Ainda nessa direção, gostaríamos de retomar que, de acordo com a CP entrevistada, a partir da AIP, espera-se que ocorra uma construção coletiva de metas e indicadores de qualidade da escola, os quais serão acompanhados pela CPA. Para a entrevistada, ao mesmo tempo em que proporciona autonomia à escola em seus processos avaliativos, a AIP traz responsabilidade, já que será preciso considerar a realidade da instituição na análise dos resultados.

Então, assim, eu acho que essa possibilidade dessa avaliação participativa dá para gente essa possibilidade de ter diferentes olhares. Então, assim, embora a gente tenha essa condição de ter mais autonomia da escola e tal, mas a gente também tem uma responsabilidade maior. Porque, você concorda? Se a escola está lá no MEC, ali em cima, mas está fazendo um trabalho super bacana e está provando que os alunos estão caminhando e aprendendo é uma coisa, a gente respeita. Agora, se também não chega aqui, também aqui não está fazendo nada e é mais do mesmo, os alunos não estão caminhando, aí a gente tem um outro olhar. Então, acho que dá para a gente ter esse diálogo e atribuir também a responsabilidade que cabe à escola, né? (Entrevista com a CP Simone).

Acreditamos que é importante contemplar as necessidades da comunidade na concretização do seu projeto de formação. O diálogo estabelecido com a escola – que, por sua vez, deve ser constante e não se limitar aos momentos de divulgação de índices – não pode se desprender da análise plural de seus movimentos históricos. E precisamos estar *atentos à sua forma e conteúdo* para que esse diálogo não se volte, mesmo que de modo sutil, para a culpabilização dos atores escolares, desqualificando o seu trabalho. Conforme destaca Sordi (2009, p. 3),

[...] quanto mais se espera (ou se cobra) da escola uma resposta concreta para explicar/superar os índices vergonhosos de proficiência dos alunos obtidos nas diferentes formas de avaliação externa que incidem sobre ela, menos se observa nos profissionais da educação uma disposição para se engajarem em processos de qualificação escolar.

Assim, a construção da partilha de responsabilidades precisa ser *guiada por valores solidários*, de modo que se cultivem relações de confiança nas escolas e nas demais instâncias da rede de ensino. A responsabilização vertical que acompanha as políticas de avaliação de segunda e terceira gerações constrói a cultura da culpabilização e, como apontado em capítulos anteriores, tem se disseminado no contexto educacional. A todo momento o professor é considerado o culpado pelos resultados obtidos.

Trilhar um caminho propositivo e edificar outra cultura de avaliação requer negociação em um movimento que promova aprendizagens mútuas e conduza a pactos de qualidade. Mais do que formações sobre conteúdos e práticas, precisamos colocar em debate a negociação, a partilha de responsabilidades, a participação dos diversos segmentos, a função social da escola, o projeto de sociedade que almejamos. Nesse processo, aqueles que conhecem a realidade da escola, mas ocupam outras instâncias, podem somar forças na construção de saídas alternativas para a utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala, incorporando-os aos indicadores de contexto, de modo a anunciar e denunciar os

fatores que influenciam na concretização da qualidade social e no projeto de formação humana dos estudantes.

CAPÍTULO 6 - AIP E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA NAS ESCOLAS SELECIONADAS

Neste capítulo, descrevemos as escolas selecionadas e suas CPAs. Posteriormente, ainda neste capítulo, apresentamos como cada uma delas percebe e utiliza os resultados das avaliações externas em larga escala.

Vale lembrar que selecionamos duas escolas com indícios de avançado enraizamento da política de AIP e duas com indícios de frágil enraizamento da AIP. As primeiras foram denominadas de Escola Maria Amélia de Queiroz e Escola Sueli Carneiro e as últimas de Escola Maria Firmina dos Reis e Escola Nísia Floresta Augusta.

6.1 Escola Maria Amélia de Queiroz e sua CPA

A Escola Maria Amélia de Queiroz foi a primeira a aceitar nossa pesquisa. Fizemos a apresentação do estudo para a OP no dia 15 de julho de 2015, após uma reunião do grupo de pesquisa do qual participamos, uma vez que a profissional também atua como pesquisadora nesse mesmo grupo. Por já conhecermos a OP, o contato com essa instituição foi mais fácil do que com as demais. Nos dias em que visitamos a escola, a OP colocou à nossa disposição o PPP, as atas da CPA e do TDC. Também pudemos acompanhar os encontros da CPA, RPAI, o Conselho de Classe e TDC.

Próximo à Escola Maria Amélia de Queiroz, há várias residências, além de indústrias e pontos comerciais, como padaria e borracharia. No bairro há, também, uma escola municipal de educação infantil e um posto de saúde. Desde sua fundação, em 1983, sua estrutura física passou por inúmeras transformações, contudo, nunca houve uma reforma geral em seu prédio, que é constituído por: secretaria; diretoria; sala dos professores; refeitório e cozinha; 11 salas de aula; sala de informática; parque; brinquedoteca; quiosque; quadra pequena descoberta; quadra coberta, ampla e com arquibancada; biblioteca; sala de artes; sala de dança, banheiros nas partes interna e externa do prédio. Suas paredes e portas são grafitadas e deixam a instituição bem colorida e alegre. A escola utiliza, ainda, o salão da igreja vizinha à instituição, já que vários projetos desenvolvidos, como Teatro e *Hip-Hop*, requerem locais amplos (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015).

Em 2015, na Escola Maria Amélia de Queiroz, havia 722 estudantes matriculados, de 1º ao 9º ano e EJA, 24 funcionários e 39 professores. A equipe gestora estava composta

por uma diretora, uma OP de 1º ao 6º ano, um OP de 7º ao 9º ano e EJA e dois vice-diretores, um para o período da manhã e da tarde e outro para tarde e noite.

Quanto à organização do trabalho pedagógico, a instituição traz, em seu PPP, que um de seus propósitos é:

Trabalhar com questões de leitura e escrita, no sentido do seu domínio pleno, em todos os anos e disciplinas, extrapolando tanto o ciclo de alfabetização e consolidação da mesma, assim como as aulas de Língua Portuguesa para os anos finais. Somos todos falantes/leitores/autores em LP¹⁵⁵ e, portanto, podemos mediar esse processo de letramento, sendo professores de toda e qualquer disciplina (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 111).

Outro objetivo da instituição, anunciado no PPP, é oferecer educação de qualidade, contemplando aspectos múltiplos: “culturais, de valores, do conhecimento veiculado/construído pelas diferentes disciplinas, do domínio dos instrumentos para continuar aprendendo” (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 111).

Durante a RPAI de 3 de fevereiro de 2016, a OP ressaltou que a convivência democrática é um dos eixos de trabalho da instituição. Segundo a OP, convivência democrática não significa desaparecer com conflito e debate, mas aprender com eles, ou seja, aprender com os problemas (Diário de Campo, 3 de fevereiro de 2016). Percebemos que, na Escola Maria Amélia de Queiroz, é valorizada a discussão, avaliação, reflexão e o planejamento coletivo de suas ações.

Observamos vários momentos em que reuniões foram realizadas – como as assembleias envolvendo docentes, estudantes e/ou funcionários – a fim de potencializar seus tempos e espaços, bem como afinar seus objetivos. Nessa direção, o PPP destaca que “uma coisa é certa: os princípios de nosso PP precisam sempre ser revisitados!” (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, s/p). Por várias vezes, a Escola Maria Amélia de Queiroz enfatiza que o PPP é um documento político e denomina-o, em sua capa, de PP Revolucionário.

No PPP, consta a descrição da CPA, instituída em 2008, na escola, com a implementação da política de AIP. Em sua primeira formação, a CPA reuniu estudantes e familiares que já costumavam se aproximar da equipe gestora para dar sugestões (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015). No entanto, em 2011, sua composição foi reformulada com o objetivo de ampliar a socialização das discussões. Em seu novo formato, o colegiado passou a ser constituído por: dois alunos do ciclo III e quatro do ciclo IV; um

¹⁵⁵ Língua Portuguesa.

professor representante de cada TDC; familiares eleitos na primeira reunião do ano letivo; dois funcionários eleitos entre os pares, considerando os efetivos e terceirizados; a OP e a diretora.

Seguindo a orientação da SME, quanto ao direcionamento do olhar da CPA para as questões pedagógicas, a CPA buscou ouvir a comunidade a partir da seguinte questão: “Qual o maior problema a ser resolvido para podermos oferecer um ensino de mais qualidade para nossos alunos?” (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 1127). Feito o levantamento a partir da questão referida, a CPA debruçou-se na construção de seu Plano de Ação, elencando iniciativas para minimizar ou solucionar os problemas identificados.

O grupo pactuou que, ao apontar demandas, cada segmento olharia para si, com a proposição de ações relacionadas à atuação do próprio segmento na instituição. Essa tem sido a forma de trabalho da CPA da Escola Maria Amélia de Queiroz. Assim, os segmentos reúnem-se, apontam as demandas, apresentam para o coletivo as fragilidades identificadas, bem como os caminhos para sua superação; constroem seu Plano de Ação considerando os aspectos em que o próprio segmento pode atuar.

De acordo com o PPP, com o passar dos anos, a construção do Plano de Ação da CPA da Escola Maria Amélia de Queiroz foi se reestruturando e, em 2014, as demandas e ações já apareciam mais sistematizadas, com detalhes contemplando as “evidências, metas, ações, prazos, controle social e monitoramento das ações” (PPP Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 1.131). No entanto, há demandas identificadas em 2011, por exemplo, que ainda não foram totalmente solucionadas.

Na última CPA de 2015, quando os membros fizeram uma avaliação das atividades realizadas durante o ano letivo, uma mãe destacou que ficou um ano afastada da Comissão e, ao voltar, notou que o Plano de Ação estava estagnado. A OP concordou; entretanto, ressaltou que quando todos os segmentos estão reunidos, há diferentes interesses e, portanto, outras discussões surgem (Diário de Campo, 3 de dezembro de 2015).

Nessa direção, o PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz menciona que as “ações foram se sucedendo, lentamente, claro, porque participação, o mais democrática possível, nunca é tão rápida e objetiva” (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 1.132). Em entrevista, a OP citou a dificuldade de se colocar em prática as várias ideias que surgem da CPA, que, para ela, ainda está no nível de discussão. A OP ainda mencionou que a ausência de um olhar comum para a qualidade institucional, faz com que cada segmento considere os seus interesses nas discussões realizadas.

Pesquisadora: *O trabalho que a CPA tem desenvolvido aqui na escola, você acha que esse trabalho tem influência na qualidade da escola?*

Entrevistada: ***Eu acho que pouco ainda. Eu acho que a gente está mais a nível da discussão porque toda vez, a gente sempre esbarrou nisso, que é assim, as pessoas têm ideias, elas têm ideias, mas na hora de botar isso em prática a coisa é mais complicada porque aí tem que ter persistência, eu tenho que me propor a fazer tal coisa, eu tenho que efetivamente fazer. [...] As pessoas falam muito, elas discutem muito, elas dão muito ideia, mas aquela coisa pulverizada, atirando para todo lado. Aí você tem que tomar decisões e falar “vamos fazer isso? Essa é a ação? Vamos fazer isso?” Eu sinto dificuldade.***

[...] como a gente não tem uma olhar muito sistematizado, cada grupo olha para o seu interesse, para o que está à sua mão assim, entendeu? (Entrevista com o OP de 1º ao 6º ano, 24 de março de 2016).

Para o outro OP, apesar de a escola ter incorporado a avaliação institucional e estar em constante processo de autoavaliação, a falta de sistematização dos dados e de suas demandas faz com que algumas pautas de luta não avancem.

[...] além da CPA em si, enquanto Comissão, a escola tem vários outros mecanismos de avaliação institucional. Ela é uma escola que está sempre se pensando e repensando e ela incorporou isso de uma maneira muito tranquila. Às vezes, até tranquila demais porque quando ela vê, ela está se autoavaliando e se reorganizando sem parar para fazer aquele... [...] O que eu acho extremamente positivo, porque por um lado acho que é justamente isso, não pode ser uma coisa forçada e institucionalizada. Porque eu acho que o grande tesão da coisa é quando a escola realmente ganha esse aspecto, né? De se olhar constantemente. O fato complicador é que a não sistematização faz com que isso se perca ao longo dos anos, né? [...] Está, neste momento, a questão do número de alunos dos primeiros anos. Mas gente, essa discussão é antiquíssima! Desde que tirou o período intermediário. Então, você pensar “pô, que legal, a escola está sempre se autoavaliando, mas... essa situação, é meio louco isso, se você se autoavaliar em demasia, se você está constantemente se discutindo, você acaba esquecendo um ponto importante do processo que é a prospecção. Tá, mas o que que eu quero para não ter mais isso, né? (Entrevista com o OP de 7º ao 9º ano e EJA, 30 de março de 2016).

Ainda quanto ao trabalho da CPA, uma das professoras entrevistadas ressaltou que as discussões e ações ficam restritas a esse colegiado. Desse modo, apenas aqueles que compõem a comissão tem acesso ao que é realizado.

A CPA, eu não participo e eu acho que as coisas da CPA são muito pouco divulgadas, a gente tem muito pouco acesso ao que acontece, fica muito dentro da própria CPA. Então quem participa tem acesso, quem não participa não tem muito acesso, então eu fico um pouco... (Entrevista da professora de 5º ano, 18 de abril de 2016).

Mesmo com a falta de divulgação das ações promovidas, a docente observa que a CPA contribui com a qualidade da escola, pois a comunicação entre os membros da comunidade escolar melhorou, após a elaboração de uma página da instituição em uma rede social, uma ação decorrente da CPA.

Pesquisadora: Você percebe algum trabalho da CPA que influenciou o trabalho geral da escola, a qualidade de forma geral?

*Entrevistada: **Que eu percebo claramente é a questão da comunicação. Quando eles criaram o (nome da página da escola na rede social) foi uma iniciativa da CPA. A criação, para mim, da página do Facebook, ela modifica muito a forma de se comunicar dentro da escola. [...] porque ela ampliou bastante as possibilidades de comunicação da escola, de troca de informação*** (Entrevista da professora do 5º ano, 18 de abril de 2016).

Também sobre as contribuições da CPA, para a professora do 2º ano, houve mudança no relacionamento com a gestão da escola, que passou a ouvir mais a equipe.

[...] eu vejo um empenho e vejo assim, depois que começou a CPA, uma melhora nessa questão do relacionamento tanto da direção com a gente, de ouvir. Então, assim, eu acho que isso melhorou bastante porque eu estou aqui há muitos anos, né? Então, eu vivi o antes da CPA e o depois da CPA, agora a gente tem o “ética na escola”¹⁵⁶ (Entrevista da professora de 2º ano, 28 de abril de 2016).

Ao acompanhar as reuniões da CPA, analisar suas atas e o PPP da instituição, percebemos que, além de demandas para si, a comissão promove demandas ascendentes. Conforme consta no PPP, ao se autoavaliar,

[...] existem muitas situações possíveis. Uma delas é sentar, chorar e atribuir a culpa às outras instâncias superiores. Outra – e esta é a nossa opção – é analisar a situação, planejar – na perspectiva da Avaliação Institucional Participativa – e distribuir as responsabilidades em relação às demandas, agindo quando o que se tem a fazer é de incumbência da escola e indo para cima (no sentido da cobrança, do acompanhamento e de demandar a quem de direito) quando a responsabilidade é de outro órgão que interfere diretamente em nosso cotidiano. Para nós, é um processo em construção constante, onde todos aprendemos, convivemos e colaboramos para a efetivação de uma escola democrática e participativa, plural e possível (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 100, grifos nossos).

Durante a construção da quadra, em 2011, por várias vezes, a CPA buscou informações e fez reivindicações à SME (Atas CPA, 2011). Em 2015, a quantidade de alunos por turma e a falta de sinalização, iluminação e asfalto nas proximidades da escola foram

¹⁵⁶ Nome fictício. Projeto sobre ética e valores desenvolvido a partir de 2015 em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral (Gepem)/Unicamp.

debatidas nas reuniões, resultando na elaboração de dois documentos que foram enviados à SME e à Empresa Municipal de Desenvolvimento de Campinas (Emdec), respectivamente.

Outros assuntos foram discutidos pela CPA, durante o período em que acompanhamos a Escola Maria Amélia de Queiroz, dentre eles, o Plano Municipal de Educação, com a apresentação de metas, sugestões dos munícipes e justificativas da PMC, ao alterar partes do texto proposto; gênero e sexualidade na escola, com leituras sobre o tema a partir da solicitação feita por uma mãe em uma das reuniões; apresentação do PPP *on-line* e debates sobre seu processo de construção; discussões sobre as metas da escola; avaliação de eventos organizados pela instituição; dentre outros.

Vale dizer que os trabalhos desenvolvidos pela CPA da Escola Maria Amélia de Queiroz são orientados pelo seu regimento, cuja elaboração ocorreu em 2012, e no qual consta que o seu objetivo é “garantir uma escola com qualidade de ensino” (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 1.128). A articulação entre CPA e qualidade da escola também foi mencionada pela OP durante a RPAI de 5 de fevereiro de 2016 e no encontro da comissão realizado em 24 de março de 2016. Em sua fala, a OP destacou que a CPA é um braço da escola para ajudar a pensar a sua qualidade e enfatizou que as metas da escola devem ser as mesmas da CPA (Diário de Campo, 5 de dezembro de 2016). Durante a entrevista, a OP relatou que a Comissão inicia um trabalho de aproximação com as metas contidas no PPP.

[...] eu acho que este ano o trabalho vai ser mais frutífero. Porque sempre o que me incomodava era que a gente ia num sentido que não necessariamente era o mesmo do Projeto Pedagógico da escola e este ano eu estou tentando aproximar cada vez mais isso. Então, eu acho que vai ser mais produtivo. [...] Acho que dá para sistematizar melhor a partir desse ano, essa coisa de grudar a CPA com o PP, que eu sentia muito esse problema, às vezes aqui a gente ficava muito só no prédio, só no relacionamento, quantidade de pessoas que estão trabalhando na escola, quantidade de aluno (Entrevista de OP de 1º ao 6º ano, 24 de março de 2016).

Ainda faz parte do Regimento a quantidade de representantes de cada segmento, a periodicidade das reuniões e os direitos e deveres dos membros. Além dos cinco segmentos que compõem a comunidade escolar, o documento também menciona que a comissão terá “pelo menos um representante do Naed, como convidado especial” (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 1.128). Nas atas, notamos que, até 2014, o supervisor educacional da escola foi integrante da comissão e participava das reuniões.

De modo geral, as reuniões contam com a participação de grande quantidade dos integrantes e representação dos segmentos. Acompanhamos dois encontros (6 e 27 de agosto

de 2015) sem representação dos funcionários, devido à mudança em seus horários de trabalho. No entanto, ao notar que um segmento não estava representado, a OP e a professora coordenadora da CPA destacaram que todos precisam ser representados e, para solucionar o problema, propuseram nova eleição desse segmento. No encontro de 3 de setembro de 2015, duas funcionárias já estavam na reunião da CPA. No PPP, a Escola Maria Amélia de Queiroz ressalta que é um desafio manter a participação dos integrantes eleitos ao longo do ano letivo.

O nosso maior problema é, ainda, manter os eleitos, sobretudo pais e alunos, participando até o final do ano. Muitos imprevistos ocorrem e tem nos obrigado a mudar a composição ao longo do ano: são sempre os alunos eleitos na sala de aula, como representantes ou, na impossibilidade de sua participação, alunos que, daquela turma, queiram participar. Em relação aos pais também: nem sempre os titulares eleitos no início do ano se mantêm... Às vezes um pai falta mais do que o nosso regimento permitiria... O que nos leva a refletir: cumprimos à risca o nosso estatuto ou nos reunimos com quem tem disposição para a reunião? Fico sempre com a segunda opção! (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 98).

As reuniões da CPA são realizadas a cada quinze dias, das 11h às 12h30. Durante a RPAI de 5 de fevereiro de 2016, a OP afirmou que esse horário é ruim para as mães, entretanto, destacou que é preciso garantir a participação dos professores. Como as reuniões ocorrem no horário do almoço, ao final, sempre é servido um lanche a todos os membros da CPA.

Apesar do horário não beneficiar as famílias, observamos que, durante os encontros, havia representantes desse segmento. Inclusive, algumas mães assumiram tarefas, como participar da reunião de pais e educadores para explicar sobre a comissão, socializar suas ações, bem como abordar questões relacionadas à escola, como o número de alunos por sala e suas interferências no processo de aprendizagem das crianças. Durante a entrevista, uma professora apontou o envolvimento dos familiares que integram a CPA em ações relacionadas ao número de estudantes em sala de aula.

*Eu achei legal uma vez que os pais passaram para chamar os alunos... os pais no dia da reunião. A Tati¹⁵⁷ inclusive passou e eu acho que era justamente para discutir o número de alunos! **Era uma ação da CPA.** Você teve sorte que eu lembrei porque eu não lembrava mais. Foi a Tati, né? **Inclusive passou na reunião no ano passado pedindo para os pais darem um depoimento deles sobre a questão do número de alunos no 1º ano. Então, eu acho que isso é uma ação que está visando a qualidade porque se eu tenho 25 alunos eu tenho muito, embora 5 não seja um número muito grande, mas em sala de aula dá uma diferença, né? De você conseguir dar atenção, de fazer a correção... Então eu acho que isso é, o número de alunos é visando à qualidade** (Entrevista da professora do 2º ano em 28 de abril de 2016).*

¹⁵⁷ Nome fictício.

Ainda sobre a participação das famílias, em um dos encontros, uma mãe destacou que “continuar com a CPA é uma forma de fazer com que a prefeitura não se esqueça da escola e a CPA precisa mostrar que a escola está viva” (Diário de Campo, 27 de agosto de 2015).

Vale dizer que, após a composição da comissão, no início do ano, os membros recebem um calendário com os dias das reuniões; não são enviados lembretes a seus integrantes; e não há cancelamento ou alteração em suas datas. Em 22 de outubro de 2015, por exemplo, a OP e a diretora estavam em uma reunião na própria escola com os representantes do Naed e os pais de uma criança. Mesmo assim, houve a reunião da CPA, que foi coordenada por duas professoras, integrantes da comissão, dando sequência à pauta das discussões. Para um dos OPs, a CPA percebe-se como um importante colegiado dentro da escola e, em algumas discussões que ocorrem em outros momentos coletivos, a equipe sinaliza que determinadas demandas devem ser discutidas pela CPA.

Por fim, eu acho que é interessante o fato da própria CPA se perceber importante para escola, né? Se você ponderar ‘ah, mas são os mesmos membros do Conselho e tal’ mas, assim, a própria CPA, ela se empodera disso, muitas vezes na discussão de TDC ou na discussão de Conselho de termo, de ciclo ou de ano... Em reunião, assim, de vez em quando viram ‘ah tem que levar para CPA e não sei que lá’. Então, esse autoempoderamento da CPA, eu acho muito importante, acho que representa significativamente que os segmentos da escola incorporaram a ideia...

Pesquisadora: Percebem a CPA como um colegiado...

Entrevistado: Importante, né? Muito bom (Entrevista da OP do 7º ao 9º ano e EJA em 30 de março de 2016).

Mesmo com os encontros quinzenais da CPA, os gestores acreditam que a Escola Maria Amélia de Queiroz dá seus passos iniciais em direção a uma gestão democrática. Em 6 de agosto de 2015, ao discutir, com os membros da comissão, as metas do Plano Municipal de Educação, a OP ressaltou que “*gestão democrática não é só professores e gestores falando de educação, mas toda a comunidade*”. Disse, ainda, que a instituição está “*engatinhando quanto à gestão democrática*” e que é “*preciso mais*” (Diário de Campo, 6 de agosto de 2015).

Para a OP, a CPA da Escola Maria Amélia de Queiroz é resistente e tem marcado presença. Conta que, mesmo com a política de AIP distante, a escola continua com a CPA por ser esse um tempo e espaço em que todos os segmentos podem se reunir para exercitar a convivência democrática. A OP ainda destacou que na RMEC, antes da AIP, já havia a avaliação do PPP, realizada ao final de cada semestre letivo. A AIP, desse modo, veio se somar a uma prática que já estava posta na rede e era realizada pela unidade escolar.

É atuante, eu acho que a gente tem marcado presença, acho que o trabalho que precisa ser feito numa CPA, talvez ainda não consiga ser feito, mas pelo menos a gente tem se mantido unido. [...] Olha, eu acho que nem sei se é atuante, mas sabe o que eu acho, resistente, eu acho que a gente resiste e está procurando caminho, talvez mais do que atuante porque o atuante, na verdade, quando a gente conseguir chegar em ações realmente para a qualidade (Entrevista da OP de 1º ao 6º ano em 24 de março de 2016).

Eu acho que a política [AIP], nos últimos tempos está bem distante, né? Eu acho, muito... Que no início era bom, eu acho. Tinha a formação, a gente tinha encontros com a Mara, tal e aos poucos com a desculpa de ‘ah, agora vamos para outros segmentos’ e nunca mais voltou nos Orientadores Pedagógicos. Se você for ver, acho que mudou muito o quadro de Orientadores Pedagógicos desde que a Mara fez aquela formação, não é? Então eu acho que as coisas estão... O fato deles terem destruído também, um pouco, né? Mandaram as pessoas de volta, as pessoas que estão lá trabalhando, não sei o que está acontecendo... Ano passado não teve Negociação, então eu acho que a cada vez mais distante dessa política, né? Enquanto rede, na escola não, eu acho que na escola nada mudou porque a gente continua fazendo a CPA e eu tenho a impressão que a gente vai fazer para sempre assim, porque a gente gostou e é o único lugar que a gente tem conseguido exercitar essa coisa da convivência democrática dos segmentos todos, né? É o único espaço que... nos TDs, TDs só de professores, reunião geralmente é só de professor e equipe gestora. Então, nem funcionário às vezes a gente não consegue nem colocar. [...] Então é complicado. Então, eu acho que, assim, a Avaliação Institucional Participativa da rede está difícil, eu acho, está cada vez mais distante. Agora, a gente continua se avaliando, essa prática a gente sempre teve, a gente sempre tenta avaliar todas as coisas.

Pesquisadora: Então, essa prática da escola de se avaliar, já existia aqui?

Entrevistada: Sim, já. Se for pensar, na verdade, quando você pensa na Avaliação de Projeto Pedagógico, sempre foi posta pela rede, né? Que era aquela coisa no final do ano, assim, dois momentos, era clássico na rede, ter dois momentos de avaliação, no final do primeiro semestre, no final do segundo, sempre teve. Aí, essa história de Avaliação Institucional Participativa veio a se somar a isso, a CPA veio se somar. Sempre teve, a gente a chamava de AVP e que agora não chama mais, na verdade, agora chama RPAI, mas antes chamava AVP, avaliação do projeto pedagógico mesmo (Entrevista da OP de 1º ao 6º ano em 24 de março de 2016).

Desse modo, na Escola Maria Amélia de Queiroz, a CPA existe desde 2008, quando a política de AIP foi instituída na RMEC. No entanto, a prática de avaliar já era realizada pela escola, seguindo a proposta da rede de Avaliação Pedagógica (AVP)¹⁵⁸. A CPA reúne-se a cada quinze dias e conta com a presença e participação de representantes de cada segmento da comunidade escolar. A partir das reflexões, são acordadas demandas internas e ascendentes. Apesar de estar em um movimento constante de autoavaliação, os atores da escola identificam fragilidades na sistematização dos dados observados e na concretização das ações acordadas. Segundo um dos OPs, nos últimos anos, a CPA inicia um trabalho de aproximação com as metas contidas no PPP.

¹⁵⁸ A Avaliação Pedagógica acontecia nas escolas da RMEC antes da política de AIP e envolvia gestores e docentes. A partir da AIP, esse momento passou a se chamar de Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional (RPAI), com o objetivo de incluir, nas reflexões desenvolvidas, a CPA.

6.2 Escola Sueli Carneiro e sua CPA

O primeiro contato que fizemos com a Escola Sueli Carneiro aconteceu em 15 de julho de 2015, entretanto, tivemos autorização para iniciar a pesquisa apenas em 5 de agosto de 2015, pois a OP não esteve na escola, nesse período. Mesmo conversando com a diretora e a vice-diretora, foi preciso esperar o retorno da OP, uma vez que, nessa instituição, é ela a responsável pelo acompanhamento de estágios e pesquisas.

De modo geral, apesar de certa resistência inicial, fomos bem recebidos pela escola. Conforme os encontros foram acontecendo, a OP foi se mostrando mais aberta ao diálogo e disponível para nos atender, colocando à nossa disposição o PPP, bem como as atas da CPA e do TDC e, ainda, possibilitando nossa participação em momentos de Conselho de Classe, CPA, RPAI e TDC.

A Escola Sueli Carneiro está localizada em um bairro residencial, e próxima a dois *shoppings centers*. Na vizinhança, há uma creche municipal e um posto de saúde. De acordo com o PPP, estudantes e moradores convivem com um “contraste” já que, nos arredores da escola, há bairros residenciais de alto padrão e, também, ruas e vielas sem pavimentação ou saneamento (PPP da Escola Sueli Carneiro, 2015).

Inaugurada na década de 1980, seu prédio é constituído por: secretaria; direção; sala da OP, oito salas de aula; cozinha e refeitório; laboratório de informática; sala dos professores; sala do Programa Mais Educação; pátio pequeno e descoberto, com paredes grafitadas; quadra pequena e sem cobertura; banheiro na parte interna do prédio escolar.

Em 2015, a Escola Sueli Carneiro possuía 303 estudantes matriculados. Sua equipe era composta por uma diretora, uma vice-diretora, uma OP, trinta professores e oito funcionários. Em 2014, a vice-diretora assumiu a direção, uma vez que a diretora foi designada como Representante Regional de um dos Naeds. Para substituir a vice-diretora, houve um processo seletivo e, em fevereiro de 2014, uma professora passou a desempenhar essa função.

O PPP da Escola Sueli Carneiro apresenta, como seu eixo principal de trabalho, a leitura, escrita e o raciocínio lógico matemático, nas múltiplas linguagens, para transformação e formação do cidadão. Com esse eixo, o objetivo é “buscar a qualidade de ensino como elemento principal na formação do cidadão crítico e reflexivo” (PPP da Escola Sueli Carneiro, 2015, p. 1). Para tanto, o corpo docente propõe a abordagem de três temas no subsídio dos

projetos a serem desenvolvidos: respeito, convivência e assembleias de classe (PPP da Escola Sueli Carneiro, 2015).

Quanto à CPA, vale ressaltar que a Escola Sueli Carneiro aderiu, em 2005, de forma voluntária, ao Projeto de AIP proposto pelo Loed em parceria com a SME. O PPP da escola apresenta a seguinte definição para a AIP:

[...] um instrumento que possibilita identificar, analisar e compreender a realidade institucional, utilizando-se de indicadores internos construídos de forma participativa. O propósito da avaliação é assegurar a qualidade do ensino da unidade educacional, verificando aspectos positivos e negativos do cotidiano escolar e, a partir dessas informações, tomar posições que proporcionem mudanças, estabeleçam alternativas e elaborem melhorias (PPP da Escola Sueli Carneiro, 2015, p. 01).

Também no PPP, consta que a CPA promove o ambiente democrático, ao valorizar as negociações e o diálogo em suas ações, sobretudo na busca pela qualidade de ensino (PPP da Escola Sueli Carneiro, 2015). Durante conversa que tivemos, a OP enfatizou que a CPA é um espaço destinado a avaliar vários aspectos da escola (Diário de Campo, 19 de agosto de 2015). Em outro momento, nos disse que, com a AIP, houve mudança na percepção dos professoras quanto à avaliação, já que o próprio grupo avalia a instituição e não alguém externo (Diário de Campo, 30 de setembro de 2015).

A OP contou, também, que, na Escola Sueli Carneiro, há estudantes representantes de todas as turmas na CPA, inclusive alunos do 1º ano. Na opinião da OP, é importante ouvir as crianças “do jeitinho delas” (Diário de Campo, 19 de agosto de 2015). Quando aplicamos o instrumento de nossa pesquisa aos professores dos anos finais do EF, durante o TDC de 26 de outubro de 2015, os docentes afirmaram que na CPA da Escola Sueli Carneiro há representação de todos os segmentos e que é um colegiado ativo e atuante (Diário de Campo, 26 de outubro de 2015). No entanto, percebemos que os demais professores não compartilham dessa visão. Para esses docentes, a comissão foi monopolizada pelos professores de 6º ao 9º ano; não há socialização das ações desenvolvidas; e pouca participação de seus alunos (Diário de Campo, 17 de dezembro de 2015, conversa em pequenos grupos durante a RPAI).

Na leitura das atas das reuniões, observamos que os estudantes, professores, gestores, funcionários e as famílias estavam presentes, participando com críticas e sugestões, com mais frequência, nos anos de 2008 e 2009. Nos anos seguintes, há registro esporádico de participação e fala dos representantes desses segmentos, assim como do líder comunitário. Segundo consta no PPP, ele também compõe a CPA, entretanto, nas atas, sua participação foi

registrada apenas na reunião de 15 de maio de 2013. Ainda sobre a composição da CPA, em conversa no dia 19 de agosto de 2015, a OP afirmou existir dificuldade em envolver as famílias (Diário de Campo, 19 de agosto de 2015). Na entrevista, a OP ressaltou que a comunidade não participa e vê a escola como um depósito de crianças.

Então, não tem muitos pais que venham nos horários. Mas é assim, ele não vem é porque ele tem algum problema, é porque não deu, se você marcar qualquer outro dia em qualquer outro horário, não vai dar para ele vir, entendeu? Outra coisa que eu vejo muito dessa comunidade, é que o professor tem que educar, trazer o conhecimento e fazer com que o aluno de qualquer jeito saiba. Então, toda educação de família, não é mais a família, é tudo lá na escola. Eu vejo essa comunidade assim. Eu vejo que eles... Muitos pais, a escola é um depósito de crianças que eu possa sair o dia inteiro e ficar para rua. Eu vejo que é uma comunidade que não quer crescer, entendeu? Sabe Gabriela? Eu nasci assim, eu sou sempre assim, eu vou ser assim. É a comunidade aqui, 'eu sou pobre, vou ser sempre pobre, não vou crescer', mesmo porque nas poucas oportunidades politicamente falando, você não vê que eles tracem um caminho para melhorar, né? [...] Então eles não têm essa participação, né? Vêm dois ou três pais, dois são mesmo pais, não trabalham na escola, mas um desses pais faz parte da CPA como funcionário, entendeu? Então é assim, se eu estiver de férias daqui da escola, eu não vou participar da CPA, entendeu? Porque eu não estou trabalhando (Entrevista da OP, 13 de abril de 2016).

Os encontros da CPA, segundo o PPP, estão divididos em reuniões que envolvem todos os membros da comissão e aquelas entre equipe gestora e professores que compõem esse colegiado. As reuniões mensais com todos os membros devem acontecer na última quarta-feira de cada mês. Nas reuniões entre equipe gestora e professores membros da CPA, programadas para as segundas quartas-feiras de cada mês, o objetivo é avaliar os trabalhos realizados, bem como organizar as pautas para as reuniões gerais (PPP da Escola Sueli Carneiro, 2015).

Mesmo com um calendário para os encontros da comissão, as reuniões dos meses de setembro, outubro e novembro de 2015 não aconteceram nos dias combinados. Elas foram reagendadas e os membros comunicados com poucos dias de antecedência (um ou dois dias antes). Durante a RPAI de 17 de dezembro de 2015, alguns professores destacaram que os bilhetes foram enviados em cima da hora e que muitos integrantes não foram informados sobre as novas datas (Diário de Campo, 17 de dezembro de 2015).

Em 2016, a primeira reunião da CPA aconteceu em 18 de maio de 2016, já que os professores que dela participavam não mostraram interesse em continuar. No TDC de 29 de fevereiro de 2016, alguns docentes destacaram que estavam há cerca de 4 anos na comissão e que era preciso fazer um revezamento. Afirmaram, ainda, que haviam assumido outros

projetos e que realizar as reuniões a cada 15 dias, bem como fazer os registros da CPA “*dá trabalho*” (Diário de Campo, 29 de fevereiro de 2016).

No ano letivo de 2016, até o mês de março, a escola esteve com duas professoras exercendo a função de orientação pedagógica, uma vez que a OP estava de licença saúde. Após seu retorno, alguns professores se prontificaram a compor a CPA, inclusive a professora coordenadora que também havia deixado a comissão. Durante o TDC de 4 de abril de 2016, essa docente destacou que a CPA é um instrumento de enfrentamento e que a escola estava perdendo esse espaço (Diário de Campo, 4 de abril de 2016). Em entrevista, a OP relatou que, quando esteve de licença saúde, alguns professores optaram por não integrar a CPA.

[...] então quando eu voltei este ano, as meninas só tinham o nome lá porque ela [a diretora] teve que pegar e falar ‘oh, eu vou por o seu nome, seu nome e seu nome’. Mas ninguém queria participar mais como a gente fazia até o ano passado, entendeu? [...] Então, assim, o ano passado eu já senti um enfraquecimento mesmo tendo a Maria, a Jéssica e a Antônio¹⁵⁹, este ano nenhuma delas entrou. Jéssica não está mais aqui. Mas quando eu voltei, a Antônio veio e falou ‘OP, você vai ficar até o final do ano?’ e falei ‘Ah, não sei... Eu pretendo, mas eu não sei’. ‘Então, eu queria participar da CPA, mas eu só participo se você tiver como OP.’ Entendeu? (Entrevista de OP, 13 de abril de 2016).

Na leitura das atas e nas reuniões que acompanhamos, percebemos que, nos encontros da CPA, em 2015 e 2016, ocorreram discussões sobre: planejamento participativo, com estudo do texto *O Processo de Planejamento Participativo da Unidade Escolar*, de Pedro Ganzeli; grêmio estudantil; infraestrutura; merenda; relacionamento pessoal; projeto Pesquisa e Conhecimento na Escola (Pesco)¹⁶⁰; realização de gincana sobre o consumo de guloseimas; levantamento de temas para desenvolvimento de projetos; confecção de camiseta para os integrantes da comissão, com votação sobre a estampa e cor; conversar sobre indisciplina dos estudantes.

Sobre as discussões relacionadas ao ensino-aprendizagem, segundo a OP, dependem da faixa etária dos estudantes que participam da CPA. Para a OP, os alunos não sabem o que é qualidade de ensino e acabam por trazer para debate questões relacionadas ao comportamento dos colegas e ações dos professores em sala de aula, infraestrutura e eventos.

¹⁵⁹ Nomes fictícios atribuídos às professoras citadas, durante entrevista, pela OP.

¹⁶⁰ O programa Pesquisa e Conhecimento na Escola (Pesco) é um convênio de cooperação técnica firmado em 2009 entre a PMC e a Embrapa. Mais informações, acessar: <<http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/fep/pesco/>>.

Então, a gente discute, mas, assim, quando os alunos são maiores, né? Fica naquilo ‘fulano na minha sala é muito bagunceiro’ [...] e eles falam de professor também, né?

A gente até discute a qualidade de ensino, mas, assim, dependendo da criança e da idade. Eles não sabem o que é qualidade de ensino, entendeu? Então, a qualidade de ensino é aquilo que está muito próximo para que ele tenha um espaço maior, ou então vai ter uma festa junina ‘ah, nós queremos...’, né? né? (Entrevista de OP, 13 de abril de 2016).

Nos debates, raramente notamos demandas ascendentes para o compartilhamento de responsabilidades com o poder público quanto à qualidade da educação. Em uma das reuniões da CPA, alguns professores citaram alguns reparos realizados no prédio e, no PPP, há uma rápida menção à chegada dos cuidadores e de uma auxiliar na secretaria, como fruto de uma solicitação da CPA (Diário de Campo, 25 de novembro de 2015; PPP Escola Sueli Carneiro, 2015). Nas atas da CPA, está o material apresentado na Reunião de Negociação de 2014, com as seguintes demandas: espaço adequado para realização das atividades (salas para atendimento dos estudantes e familiares, além das salas de aula); salas versáteis para atividades coletivas; equipamentos para aulas de educação física; professor adjunto; área adequada para esportes; melhora nas condições do prédio.

A OP, em 19 de agosto de 2015, contou que a CPA, a partir de 2015, deixou de colocar demandas para a SME em seu Plano de Avaliação e que essa decisão foi tomada devido à morosidade da prefeitura em atender às solicitações da comissão, fato que gera desmotivação no grupo (Diário de Campo, 19 de agosto de 2015). Na entrevista, a OP mencionou que, nas Reuniões de Negociação, a CPA tinha contato com a secretária de Educação, e a possibilidade de apresentar as demandas e obter algum posicionamento a respeito. Todavia, a OP ressaltou, novamente, o descontentamento quanto ao não atendimento de algumas solicitações.

Porque tem alguns impasses, tem demandas que deveriam ser buscadas de fora, entendeu? Então, tem demandas que seriam para Naed, tem demanda que seria para o supervisor, tem demanda que seria para o Depe. Tem demanda que a gente tem que seguir uma certa burocracia aqui, né? E envolver os outros da Secretaria, mas assim, eles virem, eles fazerem, eles efetivarem isso de concreto...

Olha, o encontro com a Secretária da Educação, entendeu? Eles [comunidade escolar] viram que ela não é um ser de outro mundo, né? Os trabalhos que são apresentados no final do ano, mas que deram certo, a gente precisa que.. Eu lembro que era aquele Secretário da Educação, que falava muito de planejamento, mas todo mês ele tinha reunião com a gente, entendeu? E era gente da CPA e algumas coisas no final do ano, tinha aqueles encontros. Ele trazia respostas sobre algumas coisas, entendeu? Então, eu acho assim, quando vem alguém e fala: ‘Mas a escola tal ganhou tal coisa.. demorou, mas ganhou’, por exemplo. Porém cobertura aí na quadra, algumas foram contempladas e foram entregues. Daí logo

na primeira já, leva, tinha o nome da Sueli Carneiro, daí não veio nada no primeiro ano, nós estamos vendo... daí saiu a licitação, todas as escolas iam ser feitas a cobertura, né? O dinheiro já tinha saído e tal, daí passa anos, nada vai acontecendo, quando foi há dois, três anos atrás, eles falaram que não vinha, que a quadra não tem tamanho para receber a cobertura. Então, não é assim, né? 'Saí, não, está tudo certo'. Então, pelo menos, eles assim.. tinha o começo do ano, a gente ia apresentava as demandas e no final tinha um encontro. Pelo menos, eles viam que tentavam, né? (Entrevista da OP, 13 de abril de 2016).

No último encontro da CPA, de 2015, os membros da comissão também ressaltaram que não houve a Reunião de Negociação, momento em que, de acordo com uma das professoras, “podemos aprender com os outros”, fazendo referência ao compartilhamento de experiências com as demais escolas da rede (Diário de Campo, 25 de novembro de 2015). Em entrevista, uma professora falou sobre a estagnação das ações relacionadas à AIP, fato que influencia no trabalho a ser realizado nas escolas.

Eu não sei se as pessoas que tinham esse acesso, que tinham essa visão, que acreditavam nisso, na participação da comunidade dentro da escola, eu acho que essas pessoas que estavam lá, não estão mais, eu penso que seja isso. E agora isso tem dificultado o trabalho porque voltou aquela ideia: escola aqui, comunidade aqui. E aquele professor que quer trabalhar, trabalha com a comunidade e tal e aquele que não quer... não é nada muito importante. Antes, apesar de [não] ser deliberativo, as propostas dos pais quando eram encaminhado era dado um... Por mais que não resolvia, mas...

Pesquisadora: Era dado uma atenção?

Entrevistada: É, é. Eles tinham um...

Pesquisadora: Eles eram ouvidos, de alguma forma, né?

Entrevistada: De alguma forma sim. Então eu acho que já foi muito melhor nesse sentido e eu via movimento de pais muito mais conscientes com o trabalho. E aí a gente tinha esse respaldo, hoje eu não vejo mais isso não. Isso me preocupa porque aí a gente volta de novo naquele aspecto de trabalhar sozinho, né? E aí eu acho que a gente não vai chegar em lugar nenhum. Eu vejo muito isso aqui, a gente chama os pais e os pais falam 'ah, mas eu vou fazer o que?' Não, vamos ver o que nós vamos fazer juntos, né? (Entrevista da Professora de 2º ano em 28 de março de 2016).

Em 27 de abril de 2016, conversamos com uma funcionária da escola sobre a CPA. O registro dessa conversa expressa, em nosso entendimento, o contexto atual da CPA da Escola Sueli Carneiro.

Após entrevista com o professor de Matemática, fiquei na sala da OP esperando por ela. Nesse tempo, chegou uma funcionária que precisava esperar dar o horário para iniciar seu trabalho. Aproveitei e perguntei a ela se teria reunião de CPA. Ela disse que não recebeu bilhete e por isso imaginava que não haveria. Contou que faz parte da CPA. Perguntei a ela desde quando. Ela respondeu que está na CPA desde o início (por volta de 2006). Perguntei a ela se gosta de fazer parte da CPA. Ela começou a contar que no início a CPA era diferente, havia várias reuniões e que tiveram muitas conquistas a partir da CPA, mas hoje isso não acontece mais. Disse que a CPA participava de encontros com a SME e ela via que as coisas aconteciam. Contou que conseguiram diminuir a quantidade de alunos em uma tentativa de

melhorar a qualidade do ensino. Conseguiram que as salas ficassem com 25 crianças. No entanto, a realidade mudou. Hoje as classes estão lotadas novamente, com cerca de trinta crianças e isso tem prejudicado a qualidade. Segundo a funcionária: “estávamos fazendo ações para melhorar a qualidade, de repente começou a mudar e nem atingimos a qualidade”. Disse que a escola tem sido obrigada a receber alunos que não são aceitos em outras escolas, com problemas de comportamento.[...] Perguntei porque ela acha que as ações da CPA estavam se perdendo. Ela disse que muitas coisas chegam de cima. As pessoas que instituem as leis não sabem o que acontece na escola e querem que as coisas sejam feitas, como colocar vários alunos nas salas ou então não adequar a escola para atender as crianças de 6 anos. Disse, também, que há muito tempo a escola luta pela cobertura da quadra. Que a escola é pequena e este é o único espaço para as crianças ficarem, mas prefeitura alega que a quadra não tem tamanho para ser coberta. [...] Perguntei a ela como a CPA se constituiu na escola. Ela contou que no início havia um mediador que ia dando dicas e ouvia as pessoas. Depois, a escola caminhou por si mesma, mas como se tem visto que as coisas não estão dando resultado, houve desmotivação no grupo e hoje não acontece como antes. Perguntei a ela se tem percebido que a participação diminuiu. Ela disse que sim. Contou que antes a comunidade participava mais. Hoje, está mais distante. Perguntei quanto tempo a CPA ficou em movimento mais intenso, ela respondeu que percebeu uma diminuída na CPA nos último 3 anos. Contou que no livro que foi publicado sobre a CPA, ela e outra funcionária da escola escreveram um capítulo. Para ela, outra coisa que desmotiva é ver que os professores recebem por participar da CPA e não há nenhum incentivo para os funcionários. Contou que nos primeiros anos, fazia todo o seu serviço para logo ir às reuniões. Que procurava observar a escola para ver o que poderia levar para a reunião, para ser discutido e melhorar a qualidade do ensino. Para a funcionária, não se trata apenas de uma questão salarial. Ela não quer ver seu salário maior, mas um reconhecimento, um ponto, contar como curso... Contou, ainda, que havia uma participação da direção nas reuniões e ações da CPA. Isso facilitava porque ela já ouvia as demandas dos alunos, funcionários e já conversava sobre o que poderia ser feito. Hoje, como a diretora não participa, as reivindicações são discutidas na CPA, é passado para a OP que tem que levar para a direção e depois vir com uma decisão. A funcionária disse que acha que a CPA precisa ser retomada. Este ano, ainda não começou e está atrasada. Mas, para retomar, precisa começar do zero e dá muito trabalho. Ressaltou que a escola tem professores bons, dedicados, que não desistem da escola e que vê neles uma possibilidade de retomar a CPA. Afirmou, ainda, que é preciso escrever outra história para a escola (Diário de Campo, 27 de abril de 2016).

O enfraquecimento da CPA também foi relatado pela OP. De acordo com a profissional, a comissão já teve muitas conquistas, entre elas, o envolvimento dos estudantes e até a participação da comunidade. No entanto, nos últimos anos, a direção da escola não tem participado dos tempos e espaços de discussão coletiva, fato que contribui para o desmonte da CPA.

[...] mas eu acho assim que a nossa CPA foi crescendo de tal maneira que eu comecei a me sentir muito bem enquanto OP, enquanto no meu trabalho. Então, eu acho que isso já é assim, uma grande... Tá certo a Lúcia¹⁶¹ participava de todos os encontros da CPA, entendeu? Então, ela estava junto, não caía só sobre a OP e que eu saiba a OP faz parte incondicional da CPA, mas que tem que ter a participação da gestão da escola, tem que ter, entendeu? No TDC também, numa

¹⁶¹ Nome fictício atribuído à ex-diretora da escola.

reunião também e você não vê isso e eu não estou falando mal delas, mas eu vejo que eu trabalho sozinha aqui muito mais do que todas elas comigo...

Desde festa junina eram eles [membros da CPA] que ajudavam, né? A gente ia fazer alguma olimpíada, eles passavam de sala em sala, eles agitavam a escola para que todos participassem, é lógico que nem todos participam, mas a gente achava que os pais vinham mais nas reuniões, entendeu? E aquele que gosta de participar, só se ele tem algum problema é que ele não vem, porque senão ele vem para falar, né? Teve algumas coisas que foram arrumadas pela Secretaria também não posso deixar de falar, assim demoraram. Mas olha, a CPA está aqui desde 2005 que começou esse movimento do Loed, né? Daí em 2006 acho, começaram perguntar para as escolas quem queriam participar. Já que a gente estava dentro lá do Geres tal, daquele trabalho, nós já falamos que estávamos, né? Em 2008, passou a ser obrigatório para todas as escolas, tem escola acho que até hoje que não faz, né? Então, a gente conseguiu com muita luta mesmo, de escrever, de fazer uma avaliação, de retornar, de ir às reuniões. Eu acho que a gente conseguiu algumas coisas que se a gente tivesse nessa mesma toada sem nada, né?

E até o ano passado, eu já via assim uma CPA meio com dificuldade, entendeu? Porque a escola... Eu acho assim, muito difícil uma escola que a gestão não participe do TD, uma escola onde não tenha uma delas, que é a gestão. Que quando você fala de gestão, quem é a gestão? A OP, a vice e a diretora... Mas que não esteja no horário da reunião lá, entendeu? Vai nas reuniões externas porque é convocado, né? Mas também eu vejo a gestão da escola muito longe (Entrevista da OP, 13 de abril de 2015).

Além das reuniões de CPA, a direção da escola esteve ausente em momentos de TDC e Conselho de Classe. Até mesmo na RPAI do início de 2016, quando a OP estava de licença saúde, a diretora e vice-diretora não participaram das reuniões, que foram realizadas pelos próprios professores. Em vários momentos, notamos os professores se queixarem da falta de envolvimento da gestão nas atividades pedagógicas.

Percebemos, ainda, que algumas ações da direção geraram descontentamento na equipe escolar, sobretudo por apontarem para decisões centralizadas. Dentre essas ações, destacamos: a elaboração do calendário escolar; a proibição de realizar provas com consulta e de cópias da lousa; alteração do horário de trabalho da OP. Em entrevista, a OP disse ter a impressão de que a direção quer desconstruir o coletivo da escola. Contou-nos, ainda, sobre o assédio moral que sofreu.

Eu não sei o que houve no início do ano aqui, Luana. Eu acho que isso aqui muito assim, tentar quebrar um coletivo e construir ou construir de novo ou tentar quebrar o coletivo porque eles são diferentes, entendeu? E quando eu voltei, a questão de fazer a prova com consulta, a questão da [prova] de lógica, a questão de não ter mais esse encontro¹⁶²; tudo isso foi sempre bem avaliado, né? E quando eu voltei, simplesmente tiraram. Não perguntaram para eles, só a de lógica que não mexeu. [...] E daí também teve uma questão do assédio, né? Que enquanto a

¹⁶² Encontro de integração entre os alunos das diferentes turmas que ocorria uma vez por mês na escola e durante o horário de aula. Apesar de ter sido bem avaliado pela CPA no final de 2015, foi suspenso pela direção em 2016.

Roberta¹⁶³ estava aqui, a escola foi outra em 45 dias, certo? Desde que elas entraram na escola, a escola foi outra e muito melhor. Então é assim 'o que que você tá fazendo aqui?' Perguntaram se eu ia continuar como OP, se eu ia tirar mais licença e também perguntaram se eu continuasse se a Roberta poderia fazer parte como OP comigo [...] O que melhorou tanto no 7º A que eles fizeram de mudança que em 45 dias deu resultado e quando eu voltei não? Ou que eu trabalhei aqui 16 anos e em 45 dias deu resultado e eu nunca dei resultado, né? (Entrevista da OP em 13 de abril de 2016).

O cenário exposto indica que houve enfraquecimento, nos últimos anos, na CPA da Escola Sueli Carneiro. Além da desmotivação devido à falta de retorno da SME quanto às demandas da escola, a ausência da gestão no acompanhamento e incentivo à CPA, bem como a centralização das decisões, têm contribuído para a situação atual. Assim, de uma CPA que aderiu voluntariamente ao projeto de AIP, que foi atuante e obteve conquistas, a comissão da Escola Sueli Carneiro passou a ser um colegiado constituído por todos os segmentos apenas oficialmente, com aparente descontentamento de alguns e com discussões que precisam ser levadas à direção para que se obtenha uma resposta posterior.

6.3 Escola Maria Firmina dos Reis e sua CPA

Visitamos a Escola Maria Firmina dos Reis pela primeira vez no dia 15 de julho de 2015, mas não encontramos os membros da equipe gestora. No dia 23 de julho, retomamos o contato com a escola, dessa vez por telefone, e fomos atendidos pela OP. Todavia, conseguimos a autorização para realizar a pesquisa somente no dia 26 de agosto de 2015, após o período de férias da OP. De modo geral, fomos bem recebidos pela equipe escolar. Não encontramos dificuldade para ter acesso aos documentos institucionais, como PPP e atas da CPA, bem como para frequentar os horários de TDC, Conselhos de Classe, CPAs e RPAI.

A Escola Maria Firmina dos Reis está localizada em um bairro residencial. Na vizinhança, há uma praça com gramado e brinquedos infantis, um distrito policial e pontos comerciais, como restaurante, padarias e supermercado. Segundo o PPP, o bairro é habitado “por famílias da classe trabalhadora assalariada de baixa e média renda” (PPP da Escola Maria Firmina dos Reis, 2015, p. 1).

O prédio escolar foi inaugurado na década de 1970 e é constituído por: secretaria; direção; biblioteca; sala de informática; sala dos professores; cinco salas de aula; cozinha e

¹⁶³ Nome fictício.

refeitório pequeno; um pátio, sem cobertura; um pequeno parque, quadra pequena e sem cobertura; banheiros na parte interna do prédio.

Em 2015, a instituição atendeu a 249 estudantes de 1º ao 9º ano do EF. Contou com seis funcionários, 15 professores e a equipe gestora completa, composta por uma diretora, uma vice-diretora e uma OP. Nos três anos anteriores, a escola esteve sem OP e, em 2014, também ficou sem vice-diretora.

No PPP, consta que o eixo de trabalho sustentabilidade socioambiental foi eleito para o ano de 2015. A escolha resultou de discussões coletivas, com a intenção de “iniciar o trabalho refletindo sobre o Eu e o Eu e o Mundo” (PPP da Escola Maria Firmina dos Reis, 2015, p. 1). No PPP também consta que “todas as ações realizadas no âmbito escolar têm como principal objetivo a melhoria dos índices de aprendizagem dos alunos” (PPP da Escola Maria Firmina dos Reis, 2015, p. 1).

A CPA da Escola Maria Firmina dos Reis foi constituída em 2008, quando a AIP foi implementada como política pública na RMEC. As reuniões mensais ocorrem na última quarta-feira de cada mês. No ano de 2015, a CPA foi composta por 27 integrantes, com representação dos cinco segmentos da comunidade escolar.

Durante uma das visitas à instituição, em 9 de setembro de 2015, a vice-diretora nos disse que a CPA da Escola Maria Firmina dos Reis é “*meio fraca*”, sem muita participação das famílias e sem frequência constante dos representantes eleitos. Para ela, essa dificuldade de participação acontece porque as reuniões ocorrem no horário de almoço. Ao analisar as atas da comissão, observamos que nos encontros realizados até 2014 raramente houve representação de todos os segmentos.

Assim como a vice-diretora, a OP também acredita que o horário das reuniões de CPA não favorece a participação das famílias e que os encontros deveriam acontecer no final do dia ou início da noite. Na última reunião de 2015, a OP comentou que, no início do ano, a comissão foi composta por um grande número membros, mas nos encontros não houve muita participação, inclusive, há alunos que nunca apareceram. Disse, ainda, que o horário das reuniões é apertado e as discussões são interrompidas, pois estudantes e professores precisam ir para a sala de aula.

Como as três mães integrantes da CPA não trabalhavam e tinham disponibilidade em participar das reuniões no horário já estabelecido, a diretora resolveu mantê-lo e justificou que, desse modo, era possível garantir a participação dessas mães (Diário de Campo, 2 de

dezembro de 2015). A dificuldade em conseguir o comparecimento e a participação da comunidade escolar, sobretudo dos estudantes e das famílias, está registrada no PPP.

Mobilizar os diferentes segmentos tem sido um dos nossos grandes desafios. A escola tem trabalhado no sentido de criar novas formas para que os segmentos de alunos e pais levem as discussões feitas nas várias instâncias intra-escolares, das quais participam, para seus pares. A reunião periódica de pais poderá ser um desses espaços (PPP da Escola Maria Firmina dos Reis, 2015, p. 8).

Todavia, o PPP também destaca que, em 2015, a CPA foi renovada e “composta por um número significativo de representantes das famílias” (PPP da Escola Maria Firmina dos Reis, 2015, p. 1). Ao acompanhar a escola, observamos que as reuniões ocorrem, em sua maioria, de acordo com o calendário estabelecido no início do ano letivo. Apesar de os 27 membros não estarem presentes, de modo geral, havia representação de todos os segmentos. Em 2016, 38 alunos se inscreveram quando a OP passou nas salas para anunciar a eleição da comissão. Dessa quantia, 19 estudantes, do 5º ao 9º ano, estavam na primeira reunião, realizada em 24 de fevereiro de 2016. Nela, os membros dos diferentes segmentos acordaram que, considerando o interesse demonstrado por esses estudantes, todos deveriam integrar a CPA (Diário de Campo, 24 de fevereiro de 2016).

Durante a entrevista, uma das professoras relatou o envolvimento de seus alunos com a CPA. No entanto, mencionou que os estudantes sentem falta do retorno de suas solicitações e que a comissão, na Escola Maria Firmino dos Reis, ainda precisa amadurecer.

A CPA aqui eu acho que funciona uma vez por mês, sempre nas quartas-feiras. Na minha sala é a sala que mais tem participantes, são seis. Nós fizemos uma eleição, eu fui explicando o que é CPA. Eles estão super envolvidos. Eles reclamam porque eles acham que a CPA é sempre os mesmos assuntos e que a gente acaba não tendo devolutiva de algumas coisas. Então eu acho que a CPA precisa ainda amadurecer na escola, em todas as escolas, eu acho que é um processo ainda. [...] as Assembleias a gente faz quinzenalmente, então a gente acaba propondo algumas coisas daqui para a CPA para ver se tem alguns... Eles querem propor encaminhamentos lá na CPA (Entrevista da Professora de 5º ano em 6 de setembro de 2016).

A OP também acredita que a CPA da Escola Maria Firmina dos Reis precisa avançar, fortalecer a participação das família e os estudantes precisam ser protagonistas no processo de reflexão sobre a qualidade da escola. Para a OP, as ações desenvolvidas pela CPA ainda não trazem benefícios para a qualidade da instituição, já que a participação dos diversos segmentos não se efetivou.

Nós temos muitas dificuldades, né? É uma CPA formada com membros participantes de todos os segmentos tanto pais, alunos, funcionários, docentes, equipe gestora. Mas eu acho que temos muito o que avançar para ser realmente uma CPA atuante, né? Eu ainda me vejo muito sozinha nesse processo, muito. Embora, eu esteja sempre dialogando, pedindo pauta de discussão, trazendo ideias, no fundo, acaba ficando por minha conta a pauta, as pautas de discussão. Então, assim, eu acho que precisa melhorar, fortalecer muito o segmento pais. Este ano, por exemplo, nós só temos um pai, ano passado nós tínhamos três, duas foram trabalhar, não podem participar este ano e só ficou uma, né? Então é muito pouco. O segmento aluno precisa exercer um pouquinho mais o protagonismo. Eu acho que essa é uma das propostas de demanda de trabalho para este ano nosso. Eu espero contar aí com a ajuda dos três professores que vão ter HP [Hora Projeto] um hora semanal para isso, né? Mas a gente precisa avançar muito para ser uma CPA atuante, participante, que traz sugestão, que critica mas que também apresenta sugestões, né? Que está disposto a fazer junto, né? Senão fica uma reunião mensal e isso não é legal... com a pauta da OP.

Pesquisadora: Você acha que o trabalho da CPA influencia na qualidade da escola?

Entrevistada: Ainda não, mas tem um potencial grande, ainda não sei qual é o caminho porque a coisa mais difícil que tem é você cativar participantes efetivos, de todos os segmentos, viu? De todos os segmentos. Mas é um canal.. tem uma potencialidade muito grande, a gente só tem que descobrir como podemos canalizar isso (Entrevista da OP em 28 de março de 2016).

Durante os encontros que acompanhamos, de modo geral, os estudantes chegaram a se posicionar diante de determinados assuntos. No entanto, na reunião do dia 28 de outubro de 2015, alguns não participaram porque, segundo a OP, estavam se organizando para discutir o uso de celular durante os intervalos e queriam colocar esse assunto em discussão na CPA; entretanto, a diretora descobriu e repreendeu-os (Diário de Campo, 28 de outubro de 2015).

Para a OP, essa seria uma oportunidade de aproximar os estudantes, debatendo um assunto do interesse deles, mesmo que fosse necessário conscientizá-los de não usar o celular na escola (Diário de Campo, 28 de outubro de 2015). Apesar de em alguns encontros ter representação, os funcionários raramente tiveram sua voz anunciada. Já as famílias posicionaram-se nos encontros de 2015, uma vez que a quantidade de representantes desse segmento foi maior do que em 2016.

Entre os temas discutidos durante as reuniões que acompanhamos, estão: avaliação externa; o rendimento das turmas de 6º ao 9º ano; levantamento de demandas para avaliação e elaboração do PPP; organização do espaço físico; organização e avaliação de eventos promovidos pela escola; reforma e manutenção do prédio; compra de materiais. Em 2016, a CPA também promoveu conversa com as famílias dos estudantes do 2º ano para apresentação dos resultados da Provinha Brasil.

Eu participei de uma CPA por conta da.. exatamente, da apresentação dos resultados da Provinha, né? [...] Fiz uma apresentação, levei, tirei a foto da questão, mostrei qual era a habilidade e quantas crianças acertaram ou erraram,

*né? Então, a gente fez esse... ‘ou oito ou oitenta’ mesmo. Foi ou o que eles mais erraram ou o que eles mais acertaram. E aí, **trabalhei um pouco com as famílias**, apesar que vieram muito poucas famílias, **foi sobre a questão da leitura que tinha sido, na época, a questão que eles tinham mais dificuldade**, foi a última questão, né? (Entrevista da Professora do 2º ano em 6 de dezembro de 2016).*

Além de demandas para a própria instituição, a CPA da Escola Maria Firmina dos Reis também elenca ações que competem à SME. Em seu Plano de Trabalho, a comissão destaca a necessidade do compartilhamento de responsabilidades entre a gestão central, Naed e escola, na busca pela qualidade de ensino.

O trabalho da Avaliação Institucional da Escola Maria Firmina dos Reis tem apontado uma série de demandas, fruto de discussões e reflexões não só da CPA como também nas RPAIs e demais instâncias e colegiados da escola. Várias demandas foram contempladas, outras parcialmente solucionadas e outras surgiram para esse ano. Parte das demandas é de responsabilidade de órgãos superiores (Naed, SME, entre outros), outras são de responsabilidade da própria comunidade escolar. A escola não atua sozinha na comunidade e pode contar com muitas parcerias e interlocutores, porém as articulações que fogem da alçada direta da escola, no nosso entendimento, devem ser feitas pela própria SME/Naed. Demandas não estão organizadas em ordem de prioridade, considerando que todas são importantes para o bom desenvolvimento do PP. Em alguns casos, são demandas que constam nos PPs passados e que até o momento não foram contempladas. Em outros, são fruto de reflexões recentes ou mesmo derivadas. A CPA e a equipe gestora, assim como toda a comunidade escolar, têm trabalhado com afincamento na perspectiva de elevar a qualidade de ensino e alcançar melhores resultados no processo ensino/aprendizagem. (Ata da CPA da Escola Maria Firmina dos Reis, 29 de abril de 2015).

No final de 2015, em um dos encontros da comissão, a diretora ressaltou a necessidade de continuar enviando demandas para a SME. Segundo ela, “*é preciso incomodar para que algo aconteça. Quem chora mais, mama mais*” (Diário de Campo, 2 de dezembro de 2015). Ao longo de 2015, a CPA solicitou a presença do representante do Naed para discutir a manutenção do prédio escolar. Nos dias 26 de agosto e 28 de outubro de 2015, agendados para essa conversa, o representante não pode comparecer.

Em 2016, a OP mencionou, em uma das reuniões da CPA, que algumas demandas estão há anos no PPP. Disse, ainda, que a escola não pode desanimar e que a vida é uma luta. Desse modo, ressaltou a necessidade de continuar registrando as demandas, mesmo as mais antigas, para demonstrar à SME desde quando esses problemas existem (Diário de Campo, 27 de abril de 2016). Em entrevista, a OP destacou que na RMEC já houve bons momentos, em que foi possível discutir com o poder público as dificuldades e os avanços das escolas. No entanto, para a OP, atualmente, a política de AIP está enfraquecida e não se sabe mais se ainda existe ou se está apenas na resolução.

Então, a política de Avaliação Institucional Participativa está bastante fraca, né? A gente não sabe se ela está só na resolução ultimamente. Eu acho que nós tivemos na rede momentos bons, inclusive de encontros com o Secretário de Educação que foram bons. Mesmo que não tenha na prática efetiva trazendo muito... eu acho muito louvável trazer para discussão, acho louvável as escolas poderem ir para uma reunião mais ampla e levar não só suas dificuldades, mas também os seus avanços. Então nós tivemos momentos que ocorreu isso, mas agora eu percebo essa política bastante, vamos por entre aspas, abandonada (Entrevista da OP em 28 de março de 2016).

Assim, a CPA da Escola Maria Firmina dos Reis caracteriza-se por ser um colegiado constituído por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, com reuniões mensais, nas quais o comparecimento dos membros eleitos foi maior do que nos anos anteriores. Parece-nos, assim, que caminha em direção à reconstrução de sua comissão. Além das demandas para si, a CPA elenca demandas para as outras instâncias da SME, sobretudo quanto às ações relacionadas à infraestrutura da instituição que, para os integrantes da CPA, podem contribuir para a melhoria das atividades.

Após três anos sem OP, em 2015, a equipe gestora esteve completa. A OP foi bem aceita pela comunidade escolar e suas ações direcionavam-se à construção de um trabalho colaborativo, ao ressaltar, nos TDCs, a importância de os professores refletirem sobre a educação e a escola que se quer, além de mencionar que é preciso fortalecer o coletivo (Diário de Campo, 9 de novembro de 2015). Demonstrou, também, valorizar os diversos olhares sobre a realidade escolar, ao tentar alterar o horário das reuniões com o intuito de conseguir maior participação das famílias e ao convidar todos os integrantes da CPA para a RPAI realizada em 21 de dezembro de 2015.

No entanto, algumas vezes, a OP fez referência à centralização da diretora em certas decisões. Em 17 de novembro de 2015, a OP nos contou que há um clima de medo na escola e isso conduz as pessoas a fazerem apenas o que é necessário, por exemplo, não ficam um minuto a mais nas reuniões (Diário de Campo, 17 de novembro de 2015). Nessa direção, em 2 de dezembro de 2015, enquanto aguardávamos o início da reunião de CPA, uma funcionária disse que a diretora estava brava. Contou-nos, ainda, que precisava conversar com ela, mas resolveu deixar para outro momento e que é preciso escolher o dia para falar com a diretora (Diário de Campo, 2 de dezembro de 2015). Alguns dias antes, essa mesma funcionária, ao brincar com uma docente na sala dos professores, fez o seguinte comentário: “Aqui a gente ganha pouco, mas se diverte. Quer dizer, quando estamos longe da diretora” (Diário de Campo, 30 de novembro de 2015). Não podemos deixar de mencionar, contudo,

que a diretora demonstra-se muito atenta e preocupada com a escola. Sempre esteve presente nas reuniões de TDC, CPA, Conselho de Classe e RPAI¹⁶⁴.

6.4 Escola Nísia Floresta Augusta e sua CPA

A Escola Nísia Floresta Augusta foi a última a compor o grupo que acompanhamos. Conseguimos estabelecer contato com essa instituição somente no mês de outubro de 2015, uma vez que as escolas com as quais nos aproximamos anteriormente, selecionadas por apresentarem indícios de frágil enraizamento da política de AIP, não aceitaram participar da pesquisa¹⁶⁵.

A primeira visita à escola aconteceu em 1º de outubro de 2015. Nesse dia, fomos recebidos pela diretora, que nos atendeu rapidamente do lado de fora da sua sala. Explicamos o objetivo da pesquisa e contamos que, a princípio, pretendíamos conhecer a unidade escolar e acompanhar como as avaliações são discutidas na escola. Ela concordou com a proposta, entretanto, pediu-nos para iniciar o estudo depois do dia 13 de outubro. Nossos contatos posteriores foram realizados com as OPs, especialmente com a dos anos iniciais do EF que estava no cargo há 2 meses. Ela sempre nos atendeu muito bem, disponibilizou os documentos da escola (atas de TDC, RPAI e CPA) e permitiu que acompanhássemos os momentos de Trabalho Pedagógico Coletivo e RPAI. A outra OP, do 6º ao 9º ano, coordenadora da CPA, nos possibilitou acompanhar algumas reuniões dessa comissão.

No entanto, ter acesso às atas e participar das reuniões nem sempre se deu com tranquilidade. Em alguns momentos, as OPs precisavam consultar a diretora para autorizar nossa presença na escola. Quanto às atas, só nos foi permitida a leitura nos dias em que as OPs estavam na escola. No final de março de 2016, a OP dos anos iniciais teve um problema familiar e ficou afastada até o mês de agosto. Solicitamos a continuidade da leitura das atas e

¹⁶⁴ A hipótese é que seu perfil mais centralizador pode estar relacionado ao tempo em que esteve sozinha na gestão da escola. Apesar de dar a palavra final em algumas deliberações, a diretora mantinha-se atenta aos diferentes posicionamentos apresentados nas reuniões, nos encontros da CPA e em certos casos anunciava que a decisão precisava ser do coletivo.

¹⁶⁵ Mantivemos contato, anteriormente, com duas escolas. A diretora da primeira escola não aceitou a pesquisa. Na segunda escola, apesar de a diretora autorizar o estudo, não conseguimos ter acesso aos documentos e às reuniões (TDC, CPA, etc.). Durante as cinco semanas em que visitamos a instituição, sempre com horário previamente agendado, não encontramos a diretora, vice-diretora e secretária (a diretora disse que poderíamos pedir documentos para ela, mas quando a procuramos, nos dias indicados, a funcionária não pode nos atender). Em uma ocasião, esperamos a diretora por mais de uma hora e quando ela chegou, solicitamos o PPP, mas ela nos disse que o documento ficava no acervo da secretária e que não sabia onde estava. Em conversa com a orientadora desta pesquisa, resolvemos entrar em contato com outra escola que, de acordo com nossa seleção, atendia aos critérios estabelecidos.

da observação dos espaços e tempos de discussão coletiva, mas, segundo a OP dos anos finais¹⁶⁶, a diretora nos orientou a retomar o contato após o retorno da outra OP¹⁶⁷ (Diário de Campo, 06 de abril de 2016).

No entorno da Escola Nísia Floresta Augusta encontramos um *shopping center*, um distrito policial, uma escola municipal de educação infantil e alguns pontos comerciais, como padaria e borracharia. De acordo com o PPP, a escola atende a estudantes das classes populares e muitos necessitam de transporte público para chegar à instituição (PPP da Escola Nísia Floresta Augusta, 2015). O prédio escolar foi inaugurado em 1976 e conta com: secretaria, espaço também utilizado pela diretora e vice-diretora; sala para as OPs; sala dos professores; dez salas de aula; laboratório de informática, cozinha e refeitório; pátio coberto e com palco; pátio descoberto; biblioteca; quadra sem cobertura; sala para materiais de Educação Física; quiosque; banheiros nas partes interna e externa do prédio.

Em 2015, a instituição atendeu a 556 estudantes de 1º ao 9º ano do EF e 116 da EJA. Contou com cerca de 29 professores, trinta funcionários e a equipe gestora, composta por uma diretora, uma vice-diretora e duas OPs.

A CPA na Escola Nísia Floresta Augusta foi instituída em 2008, quando a política de AIP foi implementada na RMEC. De acordo com as atas da CPA, houve dificuldade em sua constituição, uma vez que eram “desconhecidos os propósitos de uma instância dessa natureza”, além da “dificuldade de engajamento, dada pouca tradição, em nosso país, da participação em projetos sociais em geral” (registro da equipe gestora no livro de ata da CPA, 2010).

Há destaque, também, para a rotatividade entre os membros da comissão, no decorrer dos anos, trazendo obstáculo para o avanço dos trabalhos. Em algumas atas, há menção, ainda, à falta de envolvimento dos professores. Segundo o registro, esse segmento percebeu “que as reuniões da CPA tendiam a retomar questões já versadas das diversas reuniões de que participavam rotineiramente, em especial os TDCs e as RPAIs” (registro da equipe gestora no livro de ata da CPA, 2010). Por fim, o registro apresenta as fragilidades e potencialidades da CPA, até o ano de 2010.

Potencialidades:

Abrir à participação redonda sempre, em maior ou menor grau, em fortalecer os laços do comprometimento do indivíduo (alunos, pais, professores, funcionários) com a instituição da qual ele faz parte, sob todos os seus aspectos.

¹⁶⁶ A relação entre a diretora e a OP de 6º ao 9º ano não era harmoniosa. Havia mais proximidade entre a diretora e a OP nos anos iniciais do EF, o que pode justificar a sua orientação para esperar o retorno da OP para continuarmos com a pesquisa.

¹⁶⁷ Desse modo, temos menos informações sobre a realidade dessa instituição.

A abertura da escola através da possibilidade de participação no acompanhamento e na avaliação do processo pedagógico por parte dos segmentos até então total ou parcialmente excluídos dela – destacadamente pais e alunos – além de significar um exercício da cidadania altamente significativo, represente antes do mais, o reconhecimento e a valoração do indivíduo como sujeito de sua própria história de vida (registro da equipe gestora no livro de ata da CPA, 2010).

Fragilidades:

Não se encontrou, nas experiências feitas na Escola Nisia Floresta Augusta, expediente capaz de assegurar efetivamente a representatividade dos participantes de cada segmento (exceto, talvez, a dos professores) na CPA, o que acaba por suscitar a questão da legitimidade das participações individuais em nome de seus pretensos coletivos.

A descontinuidade das participações é um aspecto que demanda equacionamento, sob pena de comprometimento da própria evolução dos trabalhos da CPA.

A dificuldade, quando não a inviabilidade, de a escola atender, no curto, no médio e às vezes até no longo prazo, boa parte nas pautas reivindicatórias, podendo gerar um descrédito progressivo na eficácia e na eficiência de uma CPA como instrumento de intervenção no processo pedagógico (registro da equipe gestora no livro de ata da CPA, 2010).

Mesmo com os obstáculos citados, a escola caracteriza a CPA como “mais um caminho em busca da formação desse ser humano integral e cidadão, através da construção permanente de uma escola como espaço educativo de qualidade” (PPP da Escola Nisia Floresta Augusta, 2015, p. 12). Em 2015, segundo o PPP, o objetivo da CPA foi sistematizar ações e “buscar através dos olhares da comunidade escolar identificar pontos de melhorias, podendo assim auxiliar a escola a focar os seus esforços na construção permanente de um espaço educativo de qualidade” (PPP da Escola Nisia Floresta Augusta, 2015, p. 13).

Nessa direção, “garantir a aprendizagem de todos os alunos, inclusive os portadores de necessidades” foi a primeira meta do Plano de Acompanhamento e Avaliação do Projeto Pedagógico/CPA-2015. Na sequência, estão: diminuir a evasão/repetência; redução da ocorrência de indisciplina em sala; completar o quadro de professores; investir na formação dos professores; fortalecer o efetivo trabalho coletivo; melhoria da biblioteca; melhoria das relações entre escola e comunidade; reforma da quadra; limpeza dos espaços coletivos; e manutenção do laboratório de informática (PPP da Escola Nisia Floresta Augusta, 2015).

Presenciamos reunião de CPA em que foram discutidos os resultados da avaliação diagnóstica dos estudantes de 6º ao 9º ano. Nesse encontro, estavam dois alunos, uma mãe, a OP, a vice-diretora e a diretora, a psicóloga do projeto Espaço de Convivência Ação e Reflexão (Ecoar)¹⁶⁸, e todos os professores dos anos finais do EF. A grande quantidade de

¹⁶⁸ Esse projeto buscou ampliar o debate com os alunos da CPA, fortalecer esse colegiado como espaço

professores deveu-se ao fato da reunião da CPA ter sido realizada no horário do TDC, ou seja, era reunião de TDC e CPA ao mesmo tempo. Apesar de garantir a presença de todos os professores, ao conciliar esses dois tempos e espaços coletivos de discussão, houve predomínio da voz dos professores e gestores (Diário de Campo, 22 de outubro de 2015).

Nos demais encontros, nem todos os segmentos posicionaram-se e/ou apresentaram críticas/sugestões. No mês de novembro, CPA e TDC novamente foram concomitantes e contaram com a presença de professores dos anos finais do EF e os alunos da CPA. Nessa reunião, a professora coordenadora da comissão comentou sobre os problemas identificados nos sanitários, a solicitação de reparos nos vidros das salas e limpeza da quadra. Diretora e vice complementaram os recados. Por fim, retomaram a discussão sobre a avaliação diagnóstica e a necessidade de continuar refletindo sobre o tema nos encontros seguintes (Ata da CPA, 12 de novembro de 2016).

Na reunião de 19 de abril de 2016, o encontro da CPA não ocorreu durante o TDC. O segmento dos professores estava representado apenas pela professora coordenadora da comissão. A diretora e a OP citaram a reforma do banheiro; a mudança no horário da EJA; a criação da página da escola em uma rede social; a intenção de instituir o grêmio; o registro das ocorrências envolvendo alunos e a indisciplina durante o intervalo. Pareceu-nos, desse modo, que as reuniões de CPA, mesmo aquelas que não foram realizadas em TDC, eram momentos de transmissão de informes, em que os alunos eram comunicados sobre o que foi realizado na escola ou decidido pela gestão. Poucos estudantes se pronunciaram. Alguns alunos do EJA, apenas, fizeram comentários sobre a nova proposta de horário (Diário de Campo, 19 de abril de 2016).

Nas atas a que tivemos acesso, também há poucos registros relacionados à fala dos demais segmentos. Observamos, ainda, que os funcionários e as famílias estiveram com menos representação nessas reuniões. Em entrevista, ao relatar sobre os trabalhos da CPA, uma das OPs destacou a conversa com os estudantes. Apesar de dizer que os demais segmentos compõem a comissão, descreve as reuniões como o momento em que os alunos podem ser ouvidos.

A CPA, nós temos uma professora este ano, já teve época de ter duas, né? Mas este ano nós temos uma professora com 32 alunos participando, a gente tem as nossas reuniões ordinárias que são essas que estão em calendário. Aí o que que acontece? Os alunos vêm, são ouvidos, a gente tem sempre uma pauta e um ou outro que deixa em aberto, nessa pauta a gente tenta trazer os alunos para a fala, para ouvi-

los, né? Sobre como acontece a aula, qual a dificuldade maior; na maioria das vezes, nosso aluno, ele também não tem essa cultura de perceber o que realmente dificulta a aula, então eles conseguem ver só o comportamento, eles só conseguem ver só a estrutura física: ‘Ah, porque quebrou a porta’; ‘ah, porque quebrou o ventilador’, sabe? [...]

Pesquisadora: E participam dessa reunião alunos? Professores?

Entrevistada: Alunos, professores, pais... Nós temos membro na CPA: alunos, a professora; as duas OPs, né? Que são membros natos que, são organizadores, pais, funcionários (Entrevista da OP de 6º ao 9º ano, 11 de abril de 2016).

Nas demais entrevistas, ao perguntarmos sobre a CPA, novamente esse colegiado foi caracterizado como tempo e espaço em que os estudantes podem manifestar sua opinião sobre a escola. A participação das famílias e dos funcionários não foi citada em nenhuma das entrevistas. Uma professora afirmou que na CPA os docentes tentam passar para os estudantes o que foi conseguido com a direção e os OPs. Não faz menção a debates e negociações coletivas e, ainda, ressalta que há uma hierarquia na escola e é preciso respeitá-la.

Quem coordena é a professora Susana¹⁶⁹ que está no 4º ano este ano. Diz que é uma equipe muito participativa que os alunos vêm, conversam, dão opiniões; funciona bastante aqui (Entrevista da Professora de 5º ano em 18 de agosto de 2016).

Olha, a CPA é uma comissão permanente aí, né? Onde tem muita influência dos alunos e eles querem muita melhoria e a gente tenta passar para eles aquilo que a gente consegue com direção, com OPs, né? Porque a gente aqui também tem uma hierarquia que a gente deve respeitar, né? Mas eu acho que é bastante participativa, tem bastante assim, sabe? Ideias dos alunos de como pode ficar, como não, então eu acho válida a CPA aqui sim (Entrevista da Professora de 2º ano em 18 de agosto de 2016).

Durante a reunião de planejamento do início de 2016, a professora coordenadora da CPA comentou as propostas dos estudantes feitas durante as reuniões da comissão. Em sua fala, a docente ressaltou que algumas sugestões não são viáveis (Diário de Campo, 24 de março de 2016). Em entrevista, uma das OPs afirmou que os estudantes ainda não conseguem analisar o que dificulta a aprendizagem e, assim, as discussões da CPA acabam por voltar-se para as questões estruturais e de comportamento em sala de aula.

Então, eles conseguem ver só o comportamento, eles só conseguem ver só a estrutura física. [...] Eles ainda não conseguem ver, a nossa aprendizagem, a dificuldade assim, ‘ah, gente precisa de mais leitura’; ‘a gente precisaria de um texto diferenciado’. Então, é um trabalho que ainda está sendo construído, né? Construído nos alunos essa cultura de pensar o que atrapalha, ‘o que eu preciso para ‘mim’ aprender’, né? (Entrevista da OP de 6º ao 9º ano em 11 de abril de 2016).

¹⁶⁹ Nome fictício.

As questões estruturais, a postura do professor em sala, e de indisciplina também foram mencionadas nas demais entrevistas. Para a OP dos anos iniciais do EF, apesar das conquistas obtidas na escola, relacionadas à infraestrutura, a CPA deve voltar-se para a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem. No entanto, percebemos que, em seus exemplos, ao se referir ao ensino-aprendizagem, a OP direciona-se aos estudantes e aspectos relacionados ao estudo (ou falta dele), como fator privilegiado no olhar acerca do desempenho obtido nas provas.

Em termos físicos, a escola... É uma coisa que eles reclamaram e eles obtiveram retorno e eu acho que em termos de rendimento, eles questionaram de alguma posição de professor que foi revista, da forma de dar aula ou de alguma coisa assim que eu sei que chegou e foi modificado (Entrevista da Professora de 5º ano em 18 de agosto de 2016).

Tem discutido sim a qualidade.. até a qualidade de ensino, né? A disciplina dos colegas, né? Então, estamos caminhando ainda... Pelo que a gente lê em ata aí, que deixam registrado, mas a CPA está com esse propósito aí... [...] Olha, o nosso espaço físico, houve uma melhora muito grande, né? De cobrança dos alunos, a nossa quadra agora está sendo muito... Nós vamos tentar dar uma vistoriada na quadra, né? Já fizemos uma pintada, agora nós vamos ver o chão, o solo que está muito perigoso para as crianças, escorrega muito, está muito gasto, né? É uma proposta da CPA, então nós estamos... Eu acho que está caminhando (Entrevista da Professora de 2º ano em 18 de agosto de 2016).

Lu, a última vez que eu participei da reunião, eu fiz um apontamento muito crítico à CPA, não sei até como que foi visto isto pelos alunos e depois eu conversei melhor com a Marília¹⁷⁰ também, os alunos... A CPA, ela funciona muito assim: vendo o estrutural e vendo problemas em relação à disciplina, em relação a um ou dois professores específicos. E, vendo muito a questão estrutural, deixa eu explicar melhor assim, banheiro, janela quebrada, vidro quebrado e eu chamei a atenção deles que a CPA não era só para isso. Que a CPA precisava ir além, refletir a questão de ensino-aprendizagem da escola, né? E foi aí, então, que eu propus essas perguntas, por exemplo, ‘ah, eles não foram bem nas provas trimestrais, né? E por que não foram bem? O que aconteceu no dia?’ Então, fazer um tipo de reflexão desse tipo. ‘Estudou para a prova ou não? Por que não estudou? Quantas horas estudou?’ Se estava bem de saúde no dia... Porque isso também influencia no resultado. Então, eu fiz esse apontamento para eles. Eu acho que a CPA tem que ir para além das coisas estruturais, né? É importante reivindicar quadra? Cobertura da quadra? Reivindicar uma torneira que quebrou? Enfim, detalhes da estrutura da escola? Sim, mas a gente tem que focar no ensino-aprendizagem, foi um pedido que eu fiz para eles. [...] Mesmo quando eu chamei a atenção deles para essa coisa do estrutural... Mas nisso a gente já teve vários resultados assim, né? Dessas reivindicações deles, pedidos dessas reuniões que eles fazem com os alunos, né? [...] Foi vindo dos alunos, por exemplo, a reforma do banheiro, né? Nossa, partiu deles que o banheiro precisava ser reformado, precisava ser melhorado. Então, tem resultado positivo sim. Só acho que CPA na escola é uma das coisas mais importantes que a gente tem, que a gente precisa melhorar cada vez mais (Entrevista da OP de 1º ao 5º ano em 22 de julho de 2016).

¹⁷⁰ Nome fictício atribuído à outra OP.

Por meio das atas, percebemos que, desde quando a CPA foi instituída, as discussões versaram, principalmente, sobre a estrutura física, falta de professores, reclamações sobre ações de alguns docentes e indisciplina dos estudantes. As demandas ascendentes foram realizadas, especialmente, com relação à quadra. Em 2013, a CPA organizou um abaixo-assinado, enviado ao poder público, solicitando cobertura e reparos na cerca (Atas da CPA de 2010 a 2015).

No período em que acompanhamos a escola, os debates também estiveram voltados para questões relacionadas à infraestrutura, com especial atenção para a reforma da quadra; manutenção dos espaços da escola, como banheiros, refeitório e salas de aula; e comportamento dos estudantes em sala de aula, e a possibilidade de registro de ocorrências e suspensão de alunos. Houve, também, conversas sobre o planejamento de eventos e constituição de grêmio estudantil, seguindo orientação dada pela SME às escolas da RMEC a fim de contemplar o Plano Municipal de Educação. Os trabalhos desenvolvidos pela CPA, sobretudo aqueles voltados à indisciplina, estiveram relacionados com as assembleias de classe (uma vez por trimestre) e o projeto Ecoar, promovido pela equipe de Psicologia da PUC-Campinas (PPP da Escola Nisia Floresta Augusta, 2015).

No final do ano letivo de 2015, para avaliar as ações realizadas na escola, a gestão elaborou um questionário a ser respondido pela equipe escolar (professores, equipe gestora, funcionários – equipe da cozinha, guardas, inspetores de alunos). Ao avaliar os trabalhos desenvolvidos pela CPA, a equipe destacou que algumas solicitações não são consideradas. Houve menção, também, às reuniões realizadas no momento do TDC e necessidade de contar com a participação da comunidade.

Bom. Sugestões: maior participação da comunidade; importante ouvir as reclamações dos alunos; possibilitar maior integração entre os colegiados; atender aos pedidos e decisões do grupo; reuniões poderiam ser em horários diferentes do TDC para que os professores possam participar de ambas as reuniões e conciliar discussões de problemas e soluções com mais tempo; ampliar a CPA; maior divulgação das discussões; maior ênfase na CPA e Assembleia de Classe; aumentar a frequência das reuniões durante o ano; maior divulgação do que é CPA e os resultados; *feedback* das solicitações (Diário de Campo, 23 de dezembro de 2015).

A avaliação acima apresentada aponta para possível centralização das decisões. Ao acompanhar a escola, também observamos algumas situações que nos levaram a acreditar ser essa uma característica da instituição. Durante um encontro da CPA/TDC, a professora articuladora comunicou a proposta de realizar uma atividade por mês, até o aniversário da escola. Em sua fala, a docente constantemente fazia referência à diretora, dizendo que

apresentaria as sugestões a ela a fim de verificar o que realmente iria compor a programação da festa (Diário de Campo, 22 de outubro de 2015).

Nesse mesmo encontro, os professores discutiram a avaliação diagnóstica. Afirmaram que não conseguiram trabalhar com os dados da avaliação do segundo trimestre e que, desse modo, consideravam necessário fazer a análise desses dados antes de realizar nova avaliação. Essa discussão ocorreu no início da reunião e, nesse momento, a diretora ainda não estava. Quando chegou, a OP apresentou-lhe a sugestão dos professores. A diretora disse que o assunto seria conversado entre eles depois (pareceu-nos que não quis aprofundar o debate diante dos membros da CPA). Na semana seguinte, durante o TDC, a diretora afirmou que a avaliação diagnóstica é trimestral e institucionalizada e, portanto, deveria ser realizada (Ata da TDC, 29 de outubro de 2015).

Em uma ocasião em que estivemos na escola realizando a leitura das atas, observamos a OP e a professora coordenadora de ciclo elaborando a pauta para o TDC. Ao finalizar, ambas mencionaram que era preciso mostrar a pauta para a diretora. Se ela não aprovasse, não adiantaria dar continuidade. No mesmo dia, durante o TDC, após as professoras discutirem as ações relacionadas aos estudantes com defasagem de aprendizagem, a OP afirmou que levaria as propostas para a diretora verificar quais delas poderiam ser realizadas (Diário de Campo, 17 de março de 2016). Também durante uma das visitas, presenciamos uma conversa entre as professoras em que uma delas comentou que ficou sabendo que, em 2014, houve reunião com a secretária (pareceu-nos que se referia à Reunião de Negociação) e apenas a diretora e algumas pessoas foram, mas não a CPA (Diário de Campo, 28 de outubro de 2015).

Ainda quanto à avaliação da equipe escolar sobre os trabalhos desenvolvidos pela comissão, sobressai a relação entre escola e comunidade. A falta de participação da comunidade no cotidiano da instituição e, especialmente, em instâncias como a CPA, demonstra que as decisões não são tomadas a partir de múltiplos olhares. Esse aspecto também foi ressaltado em discussões realizadas no TDC e na RPAI.

No momento de TDC de 10 de dezembro de 2015, a vice-diretora afirmou que a escola está longe da comunidade. Uma professora complementou dizendo que os coletivos da escola estavam fragilizados e que a CPA não estava envolvendo a comunidade nas questões da escola. Na sequência, um professor ressaltou o potencial da CPA. Segundo ele, quando a comunidade reivindica, pode haver solução para algumas problemas (Diário de Campo, 10 de dezembro de 2015). Durante a RPAI, uma das OPs mencionou que a escola quer as famílias

como parceiras, mas muitas vezes não aceita seu olhar. Disse, ainda, que é preciso motivar a participação na CPA, tanto das famílias como dos estudantes (Diário de Campo, 23 de dezembro de 2015).

Assim, ao centralizar as decisões, as discussões realizadas na CPA perdem seu potencial. É possível que os membros da comissão notem que suas colocações não são consideradas e, mesmo quando alguma ação é realizada, não se reconheçam nelas, já que não atuaram em sua construção. A CPA, desse modo, fica restrita à transmissão de comunicados ou, então, a relatos quanto à estrutura física da instituição. Parece-nos, ainda, que as discussões da CPA não ultrapassam esse espaço e nem chegam a influenciar a vida escolar. Para o professor do 9º ano, assim como o Conselho de Escola, a CPA existe apenas no papel.

Eu vejo a CPA, no caso... Eu não sei como que está aqui na escola este ano, eu sei que no ano passado acho que teve alguns resultados, mas esse ano eu não estou vendo nada. Mas a CPA está, praticamente, funcionando como um Conselho de Escola. Na verdade é só no papel. Então, por isso que eu falo, tem certas coisas, né? Que o Estado exige e é colocado para gente, mas que devido a tempo, devido a problemas individuais de cada um, né? Eu acho que fica difícil prosseguir com certas coisas e aí acaba sendo tudo no papel, tudo para que outros vejam que está funcionando (Entrevista do Professor de Matemática do 9º ano em 18 de abril de 2016).

6.5 Principais características das CPAs acompanhadas

Após realizar a descrição das escolas que acompanhamos, com destaque para as características da CPA, revisitamos os oito critérios utilizados no processo de seleção das instituições para, a partir de nossa vivência nos diversos tempos e espaços, aprofundarmos a reflexão acerca dos cenários indicativos de enraizamento da AIP. Para tanto, elaboramos um quadro com o intuito de reunir os elementos que constituem o modo como entendemos a CPA de cada unidade escolar. O Quadro 15 apresenta e sintetiza as relações que identificamos, as quais possibilitam a descoberta de novos conhecimentos relativos ao enraizamento da AIP.

Vale ressaltar que a realidade está em “constante movimento e expansão” (CURY, 1995, p. 21) e, desse modo, o olhar que construímos sobre as CPAs corresponde ao momento histórico em que estivemos nas instituições, o qual não se desprende das conjunturas política e social da RMEC, descrita em capítulos anteriores.

Quadro 15 - Síntese das características das CPAs acompanhadas, a partir dos oito critérios indicativos de enraizamento do AIP

Crítérios	Selecionadas por apresentarem indícios de avançado enraizamento da AIP		Selecionadas por apresentarem indícios de frágil enraizamento da AIP	
	Escola Maria Amélia de Queiroz	Escola Sueli Carneiro	Escola Maria Firmina dos Reis	Escola Nísia Floresta Augusta
<i>Composição da CPA</i>	Possui representantes de todos os segmentos. Na maioria dos encontros da CPA, os segmentos estão representados e posicionam-se diante dos assuntos tratados	Possui representantes de todos os segmentos. No entanto, na maioria das vezes, as reuniões são realizadas com professores, OP e estudantes	Possui representantes de todos os segmentos. Na maioria das reuniões, os segmentos estavam representados, apesar de alguns ainda raramente se manifestarem (ex.: funcionários)	Possui representantes de todos os segmentos. Todavia, há reuniões em que alguns segmentos não estão representados. Há, também, um predomínio da voz dos gestores e professores nas reuniões
<i>Calendário regular das reuniões da CPA</i>	As reuniões são quinzenais e registradas em ata. Cada participante recebe uma pauta com os assuntos a discutir. Mesmo quando a OP não pode participar, as reuniões ocorrem e são coordenadas pelos professores	Há reuniões que envolvem todos os membros da CPA e reuniões entre gestores e professores para avaliar/organizar as pautas para as reuniões. As reuniões com todos os membros são mensais e registradas em ata, contudo, observamos que, frequentemente, o calendário não é seguido	As reuniões são mensais e raramente ocorre mudança no calendário. As discussões são registradas em atas	As reuniões são mensais e registradas em ata. Algumas vezes ocorre mudança no calendário dos encontros. Em 2015, ocorreram durante o TDC
<i>OP como articulador da CPA</i>	A OP é a articuladora da CPA e a diretora também participa das reuniões	A OP é a articuladora da CPA e a diretora não participa da maioria dos encontros	A OP é articuladora da CPA e a diretora também participa das reuniões.	A OP é articuladora da CPA e a diretora também participa das reuniões
<i>Situa historicamente o trabalho da CPA/AIP na escola</i>	Em seu PPP, a escola traz o histórico da CPA e destaca como desenvolveu/desenvolve seus trabalhos. Há, ainda, o regimento da CPA que anualmente é revisado e atualizado. Nele, estão os pactos firmados quanto à dinâmica de trabalho dessa Comissão	Em seu PPP e no livro da CPA, a escola situa que a CPA foi instituída em 2005	Em seu PPP apenas há a menção a implementação da AIP na RMEC em 2008. É possível acompanhar a história da CPA na escola pelas atas da Comissão.	Há um registro no livro da CPA, feito em 2010, pela diretora e vice, em que relatam como se deu o trabalho da Comissão, com destaque para suas dificuldades
<i>Inclui e debate assuntos pedagógicos na pauta de trabalho da CPA</i>	A escola busca aproximar as metas da CPA e as metas do PPP. Desse modo, aspectos pedagógicos fazem parte das discussões da comissão, com debates sobre os projetos realizados	Alguns assuntos pedagógicos são discutidos na CPA, com apresentação e avaliação de projetos desenvolvidos (ex.: Pesca) e levantamento de temas para projetos futuros (meio ambiente, saúde, ética, matemática financeira)	A maioria das discussões ainda estão centralizadas em aspectos organizacionais e da infraestrutura, entretanto, houve momentos de discussão sobre avaliação externa, rendimento dos estudantes e PPP	Em 2015, como as reuniões da CPA aconteciam no TDC, houve debate sobre os resultados das avaliações diagnósticas, entretanto, com maior posicionamento dos professores. As demais discussões centram-se em questões organizacionais, infraestrutura e

				indisciplina
<i>Explicita a relação dos problemas listados com a aprendizagem dos alunos</i>	Desde 2011, a escola elenca os problemas apontados por segmento a partir da seguinte questão: Qual o maior problema a ser resolvido para oferecermos um ensino de mais qualidade para nossos alunos? Cada segmento apontou um problema: professores (número de alunos por turma), funcionários (falta de professores na escola), gestores (formação continuada), famílias (importância das tarefas, atividades extraclasse e explicações), estudantes (importância da qualidade das explicações). Foi pactuado que cada segmento deve propor ações para si, a fim de colaborar com a solução dos problemas apontados. No entanto, há problemas elencados em 2011 que ainda não foram solucionados	Há problemas listados que se relacionam com a aprendizagem dos alunos, sobretudo relacionados à infraestrutura da instituição. No PPP, há menção ao trabalho com ciclos, trabalhos para incentivo à vida profissional dos estudantes e necessidade de aproximar as famílias da escola para favorecer a aprendizagem dos estudantes, contudo, não observamos discussões/ações da CPA relacionadas a esses temas no período da pesquisa	O Plano de Trabalho da CPA está organizado em eixos. Em seu eixo pedagógico, estão listados os índices de aprendizagem, realização de semana de provas e provão, suprir a falta de professores	Em seu PPP, no item Plano de Acompanhamento e Avaliação do Projeto Pedagógico/CPA-2015, estão listados a garantia de aprendizagem a todos, índices de evasão e repetência, indisciplina em sala, completar o quadro de professores, investir na formação dos docentes. Há, ainda, questões estruturais e de relacionamento com a comunidade. Todavia, nenhuma das ações previstas no documento envolvem a CPA. Pelas atas e nas discussões que acompanhamos, observamos que os problemas discutidos nos encontros dessa Comissão centram-se na infraestrutura e indisciplina dos alunos
<i>Inclui demandas à SME e aos atores da escola</i>	Há demandas que são para a escola (organização dos espaços, projetos, etc.) e para cada um de seus segmentos. Também há demandas para a SME, sobretudo quanto à quantidade de alunos por sala	A escola deixou de incluir demandas à SME pela falta de retorno ao que foi solicitado e morosidade na resolução de alguns problemas	Há demandas para a escola (discussão sobre avaliação externa; instituição de semana de provas e provão; organização de espaços, etc.) e para a SME, as quais se relacionam à infraestrutura e falta de professores.	Há demandas para a escola (pequenos reparos no prédio, reorganização de espaços, indisciplina, aproximação com a comunidade) e, para a SME, relacionadas à infraestrutura e contratação de professores e bibliotecário
<i>Revela protagonismo na construção de uma cultura de avaliação centrada na participação dos atores da escola</i>	A escola constantemente realiza momentos de avaliação e reflexão sobre suas ações. Quando as discussões ocorrem na CPA, há o envolvimento dos segmentos e não percebemos hierarquização de vozes. No entanto, muitas discussões ainda não se refletem em	Pelo histórico da CPA na instituição (registro das atas, relatos/entrevistas), notamos que a Comissão já esteve próxima da cultura de avaliação centrada na participação dos atores da escola. Todavia, essa realidade mudou. No período em que acompanhamos a	Em anos anteriores, a escola esteve sem OP e, em alguns momentos, sem vice-diretora. Com a equipe gestora completa, a CPA iniciou um processo de reconstrução em 2015. Com a articulação da OP que, por sua vez, defende o trabalho coletivo, a Comissão dá os	O registro feito pelas gestoras em 2010 declara que houve dificuldade na composição da CPA e no envolvimento de seus membros. No período em que acompanhamos a escola, observamos que ainda não ocorre um debate plural acerca das

<i>Revela</i>	ações e apesar da Comissão ser conhecida e valorizada mesmo por aqueles que não a integram, percebe-se que ainda é preciso investir na socialização de suas pautas de luta e na divulgação de suas conquistas/desafios. Parece-nos que a escola caminha para a construção da cultura da avaliação participativa, já que persevera na realização de momentos de olhar para si a partir de múltiplas lentes	escola, não observamos um debate plural, envolvendo os diversos segmentos, acerca das fragilidades e potencialidades da instituição. Observamos distanciamento da direção em relação à CPA; descontentamento dos professores, OP e funcionários diante da posição da gestão; e um descrédito na realização de demandas ascendentes. Mesmo assim, as entrevistas apontam para a valorização da CPA	primeiros passos para a construção de uma avaliação participativa. Apesar da presença dos representantes dos segmentos, os debates ainda não se concretizam pela harmonização de diferentes vozes, sobretudo porque ainda ocorre a centralização do processo decisório diante de determinados temas abordados	fragilidades e potencialidades da instituição. Ainda há predominância da voz dos gestores e professores. Parece-nos que são reuniões para a transmissão de informes e alguns debates com os estudantes sobre estrutura física e indisciplina. Percebemos, também, que há centralização no processo decisório
Considerações após observação das Escolas/CPAS	Processos potencializados de autoavaliação/AIP	Processos frágeis de autoavaliação/AIP	Processos transitórios de autoavaliação/AIP	Processos frágeis de autoavaliação/AIP

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

6.6 As avaliações externas em larga escala na Escola Maria Amélia de Queiroz

Na AFE, a média dos itens agrupados em cada uma das dimensões está no Quadro 16.

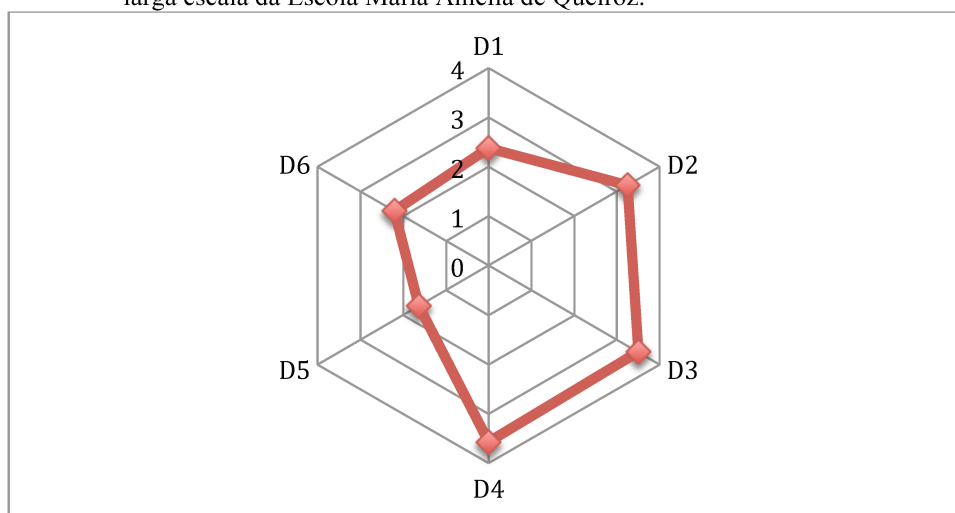
Quadro 16 - Média dos itens agrupados em cada uma das dimensões, da Escola Maria Amélia de Queiroz

Dimensão	Média dos Itens Agrupados
D1 - Utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala no planejamento da escola	2,38
D2 – Avaliações externas em larga escala e a qualidade do ensino	3,25
D3 - Percepções da escola quanto ao uso dos resultados das avaliações externas em larga escala pela SME	3,50
D4 - Relação entre os saberes dos alunos e os conteúdos abordados pelas avaliações externas em larga escala	3,57
D5 - A soberania das avaliações externas em larga escala na escola	1,63
D6 - Comunicação dos resultados das avaliações externas em larga escala para famílias e estudantes	2,21

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A Figura 4 apresenta os resultados da AFE quanto às percepções e usos das avaliações externas em larga escala na Escola Maria Amélia de Queiroz.

Figura 4 - Resultados da AFE quanto às percepções e usos das avaliações externas em larga escala da Escola Maria Amélia de Queiroz.



Legenda: D1 – Utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala no planejamento da escola. D2 – Avaliações externas em larga escala e qualidade do ensino. D3 – Percepções da escola quanto ao uso dos resultados das avaliações externas em larga escala pela SME. D4 – Relação entre os saberes dos alunos e os conteúdos abordados pelas avaliações externas em larga escala. D5 – A soberania das avaliações externas em larga escala na escola. D6 – Comunicação dos resultados das avaliações externas em larga escala para famílias e estudantes.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dimensão 1: Utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala no planejamento da escola (valor obtido pela escola: 2,38)

Quadro 17 - Itens que compõem a dimensão 1

Itens que Compõem a Dimensão 1
Os dados das avaliações externas são utilizados no planejamento das diversas atividades desenvolvidas pela escola
Os resultados das avaliações externas são discutidos nos TDCs
Os resultados das avaliações externas são utilizados na elaboração do Projeto Pedagógico
Os resultados da Prova Brasil são utilizados para orientação das práticas pedagógicas da minha escola
Minha escola utiliza os resultados das avaliações externas no planejamento de suas ações
Os resultados das avaliações externas são discutidos em coletivos como CPA ou Conselho de Escola
A escola realiza atividades valorizando conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática devido às exigências nas avaliações externas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com os resultados da AFE, na percepção dos professores e OPs da Escola Maria Amélia de Queiroz, os dados das avaliações externas em larga escala às vezes são utilizados no planejamento das atividades da instituição. Em entrevista, um dos OPs destacou que a escola não desenvolve trabalhos pautados nas avaliações externas e que as discussões sobre o tema, quando ocorreram, foram realizadas nas reuniões de TDC e, sobretudo, nos encontros da CPA.

Então, mas, assim, a gente não trabalha tudo que poderia ser trabalhado, isso não mesmo. É uma falha.

[...] a escola, eu, pelo menos, não tenho possibilitado muito isso na escola, não. A gente até já olhou um pouquinho na CPA, mas dizer que a gente se debruça e trabalha com afinco, mentira. Estaria mentindo, estaria mesmo.

Olha, a gente já mostrou e discutiu um pouco na CPA...

Pesquisadora: E na CPA, como que vocês abordaram isso?

Entrevistada: De mostrar os dados, mostrei a prova porque as pessoas tinham curiosidade, né? Então, eu trouxe a prova, em relação à Provinha Brasil [...] Eu trouxe a prova, as pessoas viram, aí a gente trouxe os dados mesmo, da quantidade de acertos e tal. Mesmo os dados do Ideb, a gente mostra também. Na CPA a gente mostrou, mas no TD, eu acho que a última vez, do Ideb sim [...]

[...] em TDC, eu acho que sim. Da última vez, o último resultado eu acho que a gente olhou em TDC também, comentou um pouco. Até porque tinha um discurso, assim, porque às vezes, as pessoas tem discurso de 'ah, fomos mal'. Aí, eu falei: 'não, gente. Vamos mostrar para vocês que nós não fomos mal. Vocês estão achando e não fomos mal', né? (Entrevista da OP de 1º ao 6º ano em 24 de março de 2016).

A OP esclareceu, ainda, que olha para os resultados quando há um movimento na rede nessa direção, como a abordagem do tema nas reuniões promovidas pelas instâncias da SME. Relatou, também, que, em decorrência da orientação da Assessoria de AIP, quanto à

apresentação dos dados das avaliações externas na Reunião de Negociação (Comunicado Depe/Assessoria de Avaliação Institucional 03/2014), foram promovidos alguns debates na CPA e no TDC.

*[...] acabo olhando quando é um movimento. Por exemplo, **quando saiu o último resultado [Prova Brasil/Ideb], a rede inteira parou para olhar. Aí, eu também acabei olhando. Até porque no assessoramento a gente chegou a olhar, nem lembro agora. Aí você acaba olhando também porque está todo mundo falando naquilo, senão eu acabaria esquecendo completamente.***

*[...] que em algum momento ou no nosso grupo, eu já não saberia precisar, ou no nosso grupo de pesquisa, ou no assessoramento, né? Em algum momento, veio à tona, essa discussão do ‘o que que a gente faz a com avaliação externa?’; ‘O que se explora?’”, sabe? Se conhece... aí eu vou afundando na cadeira, assim, ‘aqui não, aqui não’. **Aí você corre e pauta na CPA. ‘Gente, a gente precisava ter dado uma olhada na CPA, vamos olhar!’**, entendeu? Mas é bem isso, eu sou muito sincera, eu acho que **é mais para cumprir uma tarefa**, falando ‘nossa, precisava fazer isso’, né?*

*[...] talvez tenha sido aí um dos momentos que eu usei. Porque, assim, uma coisa que eu não gosto que é cumprir tarefa, mas no sentido de você pediu, eu levo, descolado do que está acontecendo aqui. Isso não me agrada, então, perfeito. **Acho que lá [orientações para Reunião de Negociação], numa das questões estava ‘falar sobre o Ideb’ e nesse momento, com certeza, eu trabalhei aqui.** Porque, assim, me dá uma certa aflição, chegar lá... Então, as mães, entendeu? E você viu algumas mães que tem aqui que elas vão dizer isso lá! E tem toda razão em dizer: ‘mas a gente nunca viu isso na escola e estamos vendo aqui, como assim, né?’ Então, essa vez, com certeza. Eu acho que não tenha sido a única vez, mas essa com certeza a gente trabalhou pensando... [...] **Nesse momento, eu levei para o TD também.** Até acho que por sugestão de professor, acho que um professor, o João¹⁷¹, sabe o João de História, que senta aqui? Eu estou lembrando agora, parece que um dia ele disse assim: ‘Por que você não leva isso para gente olhar no TD também?’ **Aí, eu levei a mesma apresentação que eu mostrei na CPA, que eu mostrei lá, eu levei para o TD.***

*[...] **tem que levar o material para Negociação.** Então, antes de chegar lá, para as pessoas que foram, aquele material não era ‘ah, é a primeira vez que eu estou vendo’, não. **A gente conversou**, nem se não foi a versão final, porque tem isso também, né? Você não consegue montar bonitinho PowerPoint, sei lá, uma semana, 15 dias antes, para mostrar aqui. **Mas os dados soltos, as pessoas viram aqui.** Aí quando viram lá, um jeito diferente de organizar aqueles dados, né? [...] **Eu mostrei exatamente o material da Negociação**, aí, nesse momento, **a gente conversou sobre índices**, né?*

*[...] mas eu acho que a gente olhou, por exemplo, **os indicadores, a gente olhou mais por conta da Negociação que tinha pedido [...]** (Entrevista da OP de 1º ao 6º ano em 24 de março de 2016).*

De modo semelhante, no PPP, encontramos a seguinte menção quanto às discussões acerca das avaliações externas em larga escala.

*[...] a partir de 2013, na CPA, se não me engano, **começamos a dar uma olhada na***

¹⁷¹ Nome fictício.

Provinha Brasil, tanto nas provas como nos resultados e, depois, *nos resultados do Ideb*, conversando sobre isso, inclusive. *Ano passado, para a mesma Negociação, também vimos e discutimos um pouco os dados do Ideb*. Esse material de apresentação, relacionado à avaliação interna e externa da escola, *também foi divulgado em TDC* com os professores, *mas precisamos trabalhar mais esses dados, sobretudo os internos, sempre...* (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 105, grifos nossos).

Por meio das atas da comissão, encontramos o registro de discussões sobre os resultados da Provinha Brasil e do Ideb, realizadas em 2013 e 2014. Em 4 de abril de 2013, a CPA recebeu a visita da Assessoria de AIP e a equipe escolar foi parabenizada pelos resultados obtidos na Provinha Brasil, instrumento que também apareceu como tema de discussão das reuniões de 6 de junho, 21 de novembro e 5 de dezembro do mesmo ano. Nesses encontros, segundo as atas, a OP relatou como ocorre a aplicação dessa avaliação; apresentou algumas de suas questões e explicou que seu objetivo é verificar o nível de leitura ao final do 2º ano. Também foram apresentados os resultados de 2009 a 2012 (Atas da CPA Escola Maria Amélia de Queiroz, 4 de abril de 2013, 6 de junho de 2013, 21 de novembro de 2013 e 5 de dezembro de 2013).

Ainda em 2013, os membros da CPA da Escola Maria Amélia de Queiroz debateram sobre a Prova Brasil. Em 25 de setembro de 2013, um dos pais que integravam a comissão relatou sobre uma formação promovida pela SME, da qual participou, cujo tema foi qualidade do ensino e parâmetros do Ideb. Apesar de haver esse registro, nas atas, não constam maiores informações sobre essa colocação (Ata da CPA Escola Maria Amélia de Queiroz, 25 de setembro de 2013).

Em 2014, os resultados da Provinha Brasil e do Ideb foram abordados nos encontros da CPA de 24 de julho, 21 de agosto e 23 de outubro, datas que antecederam a Reunião de Negociação. Nesses encontros, a OP explicou aos membros da comissão as orientações dadas pela SME acerca da negociação com o poder público, sobretudo nos aspectos relacionados aos indicadores de qualidade (Atas da CPA Escola Maria Amélia de Queiroz, 24 de julho, 21 de agosto e 23 de outubro de 2014).

No período em que acompanhamos a escola, observamos que as avaliações externas foram mencionadas, apenas, em um dos encontros da CPA, quando ocorreu a discussão sobre as metas do Plano Municipal de Educação, com a apresentação das reivindicações dos munícipes e as alterações no texto feitas pela PMC (Diário de Campo, 6 de agosto de 2015). Ao contemplar a sétima meta, a OP rapidamente explicou que o Ideb mostra o desempenho e o fluxo dos estudantes e que a escola vem trabalhando para melhorar a

qualidade. Não ocorreu a divulgação dos índices da instituição aos membros da CPA (Diário de Campo, 6 de agosto de 2015).

Em entrevista, os professores destacaram que a Escola Maria Amélia de Queiroz raramente discute e utiliza as avaliações externas em larga escala. Como afirmou uma delas, as avaliações realizadas pelos professores são debatidas no TDC e nos Conselhos, mas esse movimento não ocorre em relação às avaliações externas.

Para discutir, a gente parou já várias vezes para discutir a interna, é isso. Assim, a avaliação interna a gente já discutiu, além da discussão que tem no Conselho, de como foi a avaliação, de como foi o resultado para gente... Porque, às vezes, a gente prepara a avaliação e o resultado não é o que a gente espera, né? Então, a gente sempre conversa sobre todas essas questões no TD, se a gente achou que a avaliação foi... mostrou mesmo a cara da sala, o que a gente estava esperando ou não. Então, a gente conversa tudo isso nos Conselhos, mas parar para avaliação externa, não.

[...] mas eu acho que, assim, o resultado delas chega muito pouco para nós, professores. Por exemplo, eu estava em 2014 no 2º ano, nunca chegou para mim o resultado que eles...

Eu acho que se viesse, se pelo menos entregassem ou mandasse um e-mail ‘olha, esse é o resultado, a classificação’. E, assim, a nossa demanda do dia-a-dia é puxada, né? Você tem que preparar atividade, corrigir, você tem que preparar a avaliação. Então, é uma coisa que você acaba não indo buscar. Deveríamos ir, mas também é uma coisa... A rotina é mais urgente que isso, né? Então, a gente acaba não indo buscar.

É, eu acho que eles nunca chamaram a gente para discutir, para conversar, para fazer uma formação ‘ah, vamos conversar com os professores do 2º ano’, nunca aconteceu isso [...]

Única vez que chegou um resultado de avaliação externa que eles comentaram da Província Brasil faz muitos anos. Foi um ano que a turma da Rose¹⁷² foi... estava praticamente... Ai, não sei, uma das turmas era, praticamente, analfabeta no início do ano e no fim do ano ela veio alfabetizada. Então, aquele ano, a vice que era a Carina¹⁷³, não sei se você chegou a conhecer, ela chegou e comentou com a gente, colocou lá o resultado, mas foi o único ano de terem comentado o resultado comigo. (Entrevista da Professora do 2º ano de 28 de abril de 2016).

Bom, eu não vejo, elas assim.. essas avaliações escritas, vou começar por elas, a Província Brasil, eu não vejo elas com muito valor aqui na escola, eu não vejo elas muito utilizadas. Não é o que a gente se debruça sobre elas. [...] Então, são conhecimentos que a gente tem que são muito soltos, né? Quando você para para ler alguma coisa. Então, não é algo muito organizado dentro da escola que eu trabalho.

[...] talvez em alguns raros momentos houve alguns olhares, acho que eu me lembro de algum momento que a gente olhou para Prova Campinas, mas foi muito pouco, muito pouco, outras não. O que eu vejo, normalmente, é como agora ela colocou na reunião ‘ah, vai ter Província Brasil, gente. Depois nós vamos conversar’. Mas é conversar sobre aplicação da prova, se vai vir alguém de fora, se

¹⁷² Nome fictício.

¹⁷³ Idem.

não, que dia vai ser feito, vai mandar eles embora, vai ter lanche ou não vai. Mas é uma coisa muito mais prática do dia da aplicação do que, efetivamente, analisar os dados, ver os resultados, normalmente, a gente não tem acesso a isso.

Pesquisadora: Nem quando sai o resultado, por exemplo, do Ideb?

Entrevistada: Não, não. Na escola não é discutido o resultado dela (Entrevista da Professora de 5º ano em 18 de abril de 2016).

Com relação à resultados, uns 2 anos atrás, foi abordado os resultados da escola com relação à Provinha Brasil¹⁷⁴ só que eu passei a trabalhar na EJA [...] Então, mas há 2 anos atrás, quando eu peguei todas as minhas aulas aqui, mesmo no TDC da EJA, foi abordado sim a Provinha Brasil.

A medida, a nota da escola mediante aos resultados, da região, mas só foi comentado não foi feito nenhum trabalho em cima disso [...] (Entrevista do Professor de 9º ano em 20 de abril de 2016).

Já o OP dos anos finais do EF afirmou que busca os resultados, observando-os diante daqueles obtidos pelas demais escolas, em um processo comparativo. Também encontramos referência a essa prática no PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz.

Não, isso aí é a gente que procura. Eu, pelo menos, faço o movimento da busca [pelos resultados].

[...] mas quando você vai buscar a questão do município é inevitável e isso é uma questão que eu acho que é inevitável para o ser humano. Até porque você pode não levar isso como um fator expoente, mas o processo comparativo, ele está na essência do ser, né? Você olha uma menina na rua e faz assim: ‘ah, tá gorda. Ah, tá magra’ [...] mas, daí você vai fazendo toda a interpretação racional do que significa aquilo, né? (Entrevista da OP de 7º ao 9º ano em 30 de março de 2016).

É também uma "armadilha", pois "os dedinhos escorregam às vezes para o lado e os olhares vagueiam para outras escolas, para outras redes e fazem com que olhemos para os dados das outras escolas, das outras cidades, dos outros estados... (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 105, aspas do original e grifos nossos).

Apesar de buscar os resultados e olhar para aqueles obtidos por outras escolas, o OP, em consonância com as falas dos docentes anteriormente apresentadas, destacou que a Escola Maria Amélia de Queiroz não pauta seus trabalhos pelas avaliações externas em larga escala.

Então, eu estou aqui há pouco tempo, eu não vi um trabalho a partir do dado. A gente tem umas reflexões e tal que se colocam, não se pauta nisso, não pira nessa questão, né? Não cai nessa neura [...]

[...] a gente não tem essa piração de ‘ah, o descritor tal’. E não tem esse trabalho mesmo porque, assim, tem vários outros elementos que compõem isso.

¹⁷⁴ O professor refere-se à Prova Brasil.

[...] não é uma piração do tipo ‘olha, nossa meta é melhorar, nossa meta é esta temos que superar, vamos trabalhar em cima dos indicativos, dos indicadores, vamos constar isso no planejamento’. Não tem nenhuma conversa nesse sentido (Entrevista da OP de 7º ao 9º ano em 30 de março de 2016).

Ainda nessa direção, quando realizamos a aplicação do instrumento elaborado para esta pesquisa, as professoras do 2º ano disseram que não sabiam responder a alguns itens porque as avaliações externas em larga escala não são discutidas na escola. Uma delas afirmou que soube do resultado do Ideb em um reunião do Coletivo de Educadores. Na ocasião, ao discutir esse índice, os educadores pesquisaram na internet o resultado de algumas instituições.

A docente, após essa reunião, perguntou para a OP porque o resultado não fora apresentado e discutido na instituição. De acordo com a professora, a OP respondeu que a escola não liga para esses dados. Para as professoras, essas avaliações precisavam ser mais discutidas, uma vez que é gasto dinheiro público para realizá-las e são utilizadas para a elaboração de políticas educacionais (Diário de Campo, 17 de dezembro de 2015).

Em entrevista, a OP afirmou que durante muito tempo negou as avaliações externas em larga escala, mas hoje já olha para elas como um dado sobre a escola que precisa ser observado. Ressaltou, ainda, que é importante considerar os dados das avaliações externas em um contexto, a partir dos objetivos e das práticas desenvolvidas pela escola.

Então, durante muito tempo, eu não atribui importância nenhuma, a bem da verdade. Eu achava até, uma coisa de preconceito mesmo, ‘ah não, é avaliação externa. Não estou nem aí para ela’. Hoje eu já penso diferente. Eu acho que é um dado, eu acho que é um dado. A importância, assim, é mais um dado, que eu acho que tem que ser olhado, né? Acho que é interessante a gente conhecer [...]

[...] e entender isso num contexto...

É, no contexto. Oh, a gente tem por objetivo trabalhar a leitura com todos os alunos da escola do 1º ao 9º ano e EJA. Tá, então, tem um instrumento que mede a capacidade de leitura deles no 2º ano, vamos ver como está isso? Como é que tem sido dos últimos anos para cá?

[...] por exemplo, a gente viu lá aquela história, numa das metas tem a ver com a leitura, né? Provinha Brasil tem tudo a ver com leitura. Então, faz muito sentido, de repente, olhar. Agora sim, vamos olhar os dados dos últimos...

Mas isso, eu acho que é legal, dá um outro sentido ao dado, né? Você olhar para as práticas que se tem feito e ‘vamos olhar o dado agora’. Aí, eu gosto dessa ideia (Entrevista da OP de 1º ao 6º ano em 24 de março de 2016).

Para a OP a Provinha Brasil é mais próxima da escola, uma vez que a aplicação e a correção é feita pelos próprios professores. Por conseguinte, a Prova Brasil é vista como

mais distante, chamada, pela OP, de caixinha preta.

[...] eu estou muito mais próxima da Provinha, até acho porque... pelas características dela, né? É muito imediata, as questões são mais simples, são questões focadas na questão da leitura mesmo, daquela alfabetização básica. Então, eu acabo olhando mais. Até acho pelo formato, como a Provinha Brasil, a gente é que faz a digitação dos dados¹⁷⁵, né?

[...] a Provinha, você acaba olhando porque está ali, o caderno está na sua mão, né? Eu acabo conferindo, eu vejo lá a quantidade de acertos, aí falo assim 'nossa, eu achei que esse menino sabia mais'. Alguma coisa assim. Está mais próximo da gente, né?

[...] a aplicação da Prova Brasil é diferente, né? Que muitas vezes o professor não pode ficar, não tem acesso nem à prova, não é? Aí é uma caixinha preta, você não sabe mesmo, né? Nesse sentido, de novo, a Provinha Brasil sai de novo na frente, porque você está sendo... 'É isso que eu estou medindo!'

[...] ao passo que a Prova Brasil, assim, aplicam, levam embora. Então, assim, acho que pela própria característica, ela se coloca, para mim, de uma forma mais distante. Aí, quando vem o resultado eu até 'ah, já passou, é outro momento. Acabo nem olhando, esqueço [...]' (Entrevista da OP de 1º ao 6º ano em 24 de março de 2016).

Além da proximidade, a OP mencionou que a Provinha Brasil traz elementos interessantes a serem analisados, como os descritores e o desempenho individual (acertos e erros) dos estudantes. No entanto, essas análises não são realizadas coletivamente na escola.

Mesmo a Provinha sendo mais próxima, a gente também não dá muito...

[...] mas dizer que a gente consegue, em reunião, discutir, debater, não. Este ano, as professoras, a Dolores¹⁷⁶, que é a professora do 2º ano, me pediu. Acho que no ano passado já ou neste ano, agora eu não lembro. Ela: 'ah, como que foi a Provinha do ano passado? A gente pode dar uma olhada?' Acho que foi no ano passado, que ela pediu para ver. Ela: 'como anda a Provinha Brasil? Queria dar uma olhada'. Mas eu acabei não... Está lá na minha listinha do que fazer, do que passar no TD, mas eu ainda não passei, né?

[...] porque tem um monte de descritores, coisas interessantes que dá para dar uma olhada. Assim, eu, particularmente, não tenho explorado com os professores, mas, de repente é um subsídio. Acho que facilitaria, né? Olhar para isso.

[...] mas a gente acaba não tendo tempo de voltar e se debruçar sobre isso. Porque eu acho que seria um dado interessante, 'por que tanta criança...' E, às vezes, é uma questão logo do início, não é nem lá do final, porque se for a última, é óbvio que ela é a mais difícil, tudo bem, mas, às vezes, não é, e, às vezes, não dá nem tempo da gente voltar e falar: 'mas por que tanto menino assim, errou essa que parecia ser tão fácil? O que é que tá pegando?' Eu nunca consegui fazer essa discussão com elas [...]' (Entrevista da OP de 1º ao 6º ano em 24 de março de 2016).

¹⁷⁵ Vale lembrar, ainda, que a RMEC contrata uma empresa para tabular os dados da Provinha Brasil e, consequentemente, além de aplicar e corrigir, a escola precisa digitar os resultados na plataforma contratada.

¹⁷⁶ Nome fictício.

Para a OP, apesar de não serem realizadas discussões coletivas, os professores, ao terem o instrumento em mãos, podem efetuar análises e fazer uso no planejamento de suas atividades.

Se bem que é interessante que o próprio professor recebe os resultados, né? Tudo na Provinha... Acho que a Provinha é muito diferente, eu acho, da Prova, assim, né?

[...] a gente tem os coletivos por ano, né? Então, pode até ser que no ano, quando se reúnem as professoras do 2º ano, que elas tenham comentado, planejado e pensado alguma coisa em função de ‘olha, percebi que eles tiveram dificuldade de fazer essa questão e tal’.

Porque eu acho que, às vezes, lá no microcosmo do ano, isso pode aparecer, né? Porque elas podem sacar algumas dificuldades das crianças com alguma questão e tal porque é evidente isso, quando você passa os dados, né? (Entrevista da OP de 1º ao 6º ano em 24 de março de 2016).

Durante o Conselho de Classe de 13 de maio de 2016, as professoras do 2º ano falaram sobre a quantidade de acertos de seus alunos e combinaram de trabalhar com alguns textos que aparecem na Provinha (Diário de Campo, 13 de maio de 2016). Em entrevista, uma das professoras disse que sente falta de discussões e formações sobre a Provinha Brasil. Segundo a docente, essa avaliação tem despertado reflexões acerca de sua prática, e mesmo sem o diálogo coletivo tem usado o referido instrumento para elaboração de atividades e avaliações. No entanto, afirmou que suas avaliações possuem mais questões dissertativas do que de múltipla escolha.

Então, assim, eu acho que faz falta, um pouco, trabalhar isso [resultados das avaliações externas].

Então, eu acho que isso poderia acontecer já que a gente para uns dois dias para aplicar a Provinha. Eu vou ter que parar um terceiro dia porque tenho um aluno doente que faltou. Eu acho que deveria ser feito assim, sei lá, um dia de formação para discutir isso ou mesmo em TD, sei lá, acho que falta isso.

Eu pedi [para os gestores da escola] a Provinha do ano passado no início do ano para eu conhecer, porque eu gosto mais de impresso do que você baixar, né? E não apareceu a Provinha, não me entregaram, entendeu? Não que eu quisesse treinar os meus alunos, mas para gente ver o que eles estão pedindo, né? Aí eu usei uma que eu tinha de 2014 que eu apliquei, né?

Eu uso a Provinha Brasil para eu conhecer os meus alunos porque, assim, como vem o material com letras de forma maiúsculas que a gente já está acostumado a trabalhar, então, assim, é uma estética de um material que vem bem preparado. Então, eu aproveito aquele momento da Provinha para fazer um estudo com eles. Eu analiso as questões e trabalho as questões que eu acho que eles foram mal, coisa que eu não trabalhei bem. Então, assim, sempre promove reflexão da minha prática, mas assim nunca chega... uma reflexão que eu mesma faço comigo mesma, mas não...

Sim, eu acho que não só, não mais pelo resultado, mas mais a partir do instrumento que, vamos supor, a gente vê as questões que vêm na Provinha, né? Vem muito gráfico, vem muita... vamos supor de Matemática que eu mencionei o gráfico. Então, no gráfico, você chama a atenção porque no livro didático tem questões muito parecidas com que vem na Provinha Brasil, questões não, vem atividades muito parecida com que está na Provinha Brasil. Então, você chama a atenção do aluno, você dá uma atenção especial àquela atividade, fora que a gente trabalha coletivo, com os gráficos, né?

Não que era pela Provinha, mas a gente já tinha essa prática, mas a gente vê que na Provinha aparece, então a gente acaba intensificando essa prática. [...] mas a gente consegue olhar para os nossos textos e dar um foco, uma atenção para isso. Por exemplo, a finalidade do texto, o gênero, né? É uma coisa que a gente trabalha. A Provinha não trabalha com gênero, mas a gente vai e enfoca esse trabalho no gênero, vamos supor 'ah, vamos trabalhar o gênero do convite que é uma coisa que cai na Provinha'. Mas não que você vá trabalhar porque cai na Provinha, mas você trabalha a diferença do convite, do aviso, do bilhete. Então, você vai enfocando, dando foco para os trabalhos e essas coisas aparecem.

[...] um pouco a gente acaba 'ah, tinha tal questão, foi legal, vamos colocar', mas não que seja um trabalho, assim, baseado 'vou fazer uma avaliação tipo Provinha Brasil'. Porque a gente faz uma avaliação que a criança escreve mais, né? E não de múltipla escolha, então, a gente acaba não indo pela múltipla escolha, a gente vai mais... [...] então a gente usa essa prática mais de uma prova mais dissertativa e menos múltipla escolha (Entrevista da Professora de 2º ano em 28 de abril de 2016).

Nessa mesma direção, estão os relatos dos docentes de 5º e 9º anos. Em suas falas, eles mencionam que não consideram os resultados das avaliações externas em seu planejamento, mas buscam e utilizam questões dos testes padronizados em atividades e avaliações. No 5º ano, a professora já fez uso de questões da Prova Campinas e, principalmente, do Saresp, mesmo sem esse sistema de avaliação ser adotado pela RMEC. No entanto, a professora afirmou que suas avaliações apresentam formas variadas. Já o professor do 9º ano, além do Saresp, recorre às provas dos exames seletivos para ingresso em escolas técnicas e concursos públicos, mas faz adequações para que a maioria das questões seja dissertativa.

Nunca levei em consideração resultados de avaliação, não. Já utilizei assim, algumas avaliações externas como atividades que eu achei que eram importantes, que agregavam uma outra forma de apresentar um determinado conteúdo que eu achei interessante. Eu já usei algumas questões da Prova Campinas na sala de aula, a gente discutiu aquela questão e tudo, mas eu usar isso como mudança do meu trabalho nunca foi um fator importante.

Pesquisadora: Mais a Prova Campinas ou a Prova Brasil também você usa algumas atividades?

Entrevistada: Eu uso mais o Saresp, na verdade. Saresp eu já usei várias vezes, da Prova Campinas eu acho que tem umas duas questões que eu já usei que eu achei...

Pesquisadora: E o Saresp você usa em atividade ou em avaliação ou...?

Entrevistada: Nos dois, já usei das duas formas.

Pesquisadora: Tá. E por que você recorre ao Saresp como fonte para elaborar seu planejamento ou a prova?

*Entrevistada: Eu gosto da forma de como ele é estruturado. Eu acho que ele liga um assunto ao outro, que ele é bem completo. Eu gosto da ideia, por exemplo, principalmente quando eu trabalho com crianças menores porque as questões vão... o nível de complexidade vai crescendo ao longo da prova. Então, assim, a criança não fica logo de cara desesperada porque está muito difícil. Então, **ele vai acrescentando essa complexidade nas questões ao longo da prova.** Eu acho que isso é bem bacana na prova do Saesp e é bem do cotidiano das crianças, sabe? Eu acho que ela é muito próxima.*

Pesquisadora: Mas não seria uma preparação para quando essas avaliações externas serão aplicadas?

*Entrevistada: Não, não. Mesmo porque o Saesp nem é aplicado aqui. **É mais como questão metodológica mesmo, que eu acho que a questão é legal, é bem feita, aí eu aproveito algumas.***

*[...] eu costumo achar importante **misturar. Então, tem questão de alternativa, tem questão dissertativa, de análise de imagem, o mais variado possível.** Então, se uma criança não dá conta do instrumento, da forma da questão, mas ele sabe o conteúdo, mas ele não sabe responder daquele formato, **então ele tem uma outra alternativa** (Entrevista da Professora de 5º ano em 18 de abril de 2016).*

*O meu planejamento eu não olhei... Eu já vi a Provinha Brasil¹⁷⁷, eu sei como que são perguntadas, as questões, enfim. Já vi sim como são os parâmetros, as diretrizes, já vi. Mas para este ano, como os alunos aqui tem a ideia do Aprova¹⁷⁸, que é o cursinho que daí fala: ‘ah, aqui tem o Aprova! Tem o Aprova!’ Que é um cursinho que a escola tem para os alunos de 9º ano prestarem Cotuca¹⁷⁹, Etecap¹⁸⁰ e assim por diante. Então, assim, **no meu planejamento eu olho mais para as provas de Cotuca, Etecap, então, voltado para essa área. Então, quando eu faço, eu preparo as minhas avaliações, se tem uma questão ou outra de pré-vestibulinho, que cai no pré-vestibulinho, aí eu uso essas provas como um parâmetro, mas eu nunca usei questões da Prova Brasil.***

*Eu peguei lá questões de avaliações externas, 12 questões e eu indico: “Prova do Cotuca, tal ano”, “Concurso Público” coloco o cargo, às vezes. Para essa turma eu não coloquei, mas geralmente eu coloco qual é o cargo que está sendo discutido para eles saberem realmente **que é uma prova que é cobrado lá fora** e não é uma questão que o professor inventou e está cobrando aqui, né? Então eu fiz bem assim.*

É para eles sentirem mesmo, porque eu falei assim: ‘olha, eu posso fazer uma prova simples onde todo mundo vai bem ou posso dar uma prova realista’. Peguei questões de concurso público, questões da provinha do Cotuca, até do Etecap e joguei na prova deles.

*A avaliação, mesmo que seja de concurso, tem questões que eu tiro as alternativas, mesmo porque o teste é meio cruel, eu acho, né? Eu considero, o aluno fez todo o processo e, às vezes, por causa de um detalhe faz com que ele coloque a resposta errada, né? Então, **eu coloquei 2 questões de teste e o restante era dissertativa, tudo discursiva e mesmo as alternativas, se tivesse algum item que ele marcou errado, mas ele fez o processo, eu considerei o processo de resolução, eu sempre considero, mas já alertando que depois lá, essa situação não vai acontecer.***

¹⁷⁷ O professor fez referência à Prova Brasil.

¹⁷⁸ Nome fictício atribuído ao projeto que teve início em 2013 e objetiva auxiliar os alunos em seus estudos com vistas a obter vaga nas escolas técnicas do município. Para a escola, esse projeto “sem dúvida, também colaborou para a preparação dos alunos para a realização da Prova Brasil” (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 101).

¹⁷⁹ Colégio Técnico de Campinas.

¹⁸⁰ Escola Técnica Estadual Conselheiro Antônio Prado.

Não, eu nunca usei questão de Prova Brasil. Já usei questões do Saresp, essas eu já usei [...] (Entrevista do Professor do 9º ano em 20 de abril de 2016).

Também sobre as avaliações internadas, elaboradas pelos próprios professores, a OP explicou que, apesar de haver liberdade em sua construção, em determinado momento, ocorreu um combinado na escola para que algumas questões fossem de múltipla escolha.

Então, às vezes tem. Tem gente que trabalha com múltipla escolha, mesmo em avaliação, tem sim. E, na verdade, num determinado momento, a gente meio que combinou até isso ‘vamos fazer?’ Porque tem aluno que nunca experimentou isso e que é um conhecimento importante também, você poder tomar sua decisão diante de várias respostas, né? (Entrevista da OP de 1º ao 6º ano em 24 de março de 2016).

Vale dizer que na Escola Maria Amélia de Queiroz há uma avaliação semestral para as turmas de 6º ao 9º ano contendo questões de múltipla escolha. Essa avaliação contempla todos os componentes curriculares e não apenas Língua Portuguesa e Matemática. Os professores elaboraram três questões para cada componente curricular: uma fácil, uma de média dificuldade e a terceira difícil. A primeira prova nesse formato aconteceu em 2009 (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015). Segundo o PPP, essa avaliação

[...] visa avaliar com base nos objetivos trabalhados pelos professores no período em questão. Ainda é preciso buscar uma forma específica de tabulação destes resultados e buscar uma articulação entre o que eles dizem e o que a escola articula interna e externamente. Não temos uma tabulação, um ranqueamento ou mesmo uma tabela específica sobre a Prova. A ideia não é essa. É um indicador interno, muito potente [...] para que possamos nos autoavaliar longitudinalmente em relação ao trabalho que estamos desenvolvendo dentro da escola (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 104, grifos nossos).

[...] ensinar a responder questões de múltipla escolha, avaliar questões aprendidas ao longo do semestre e nos certificarmos sobre a compreensão e a produção de textos a partir de temas combinados pelo coletivo, ou propostos pelo professor de Língua Portuguesa (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 116, grifos nossos).

Sobre essa prova há, ainda, a seguinte menção no PPP:

Ainda não conseguimos envolver o 5º ano neste processo, nem a EJA, mas já percebemos avanços em relação ao universo do 6º a 9º ano: rompemos a barreira para a preparação da prova, o que antes parecia tão difícil e nossos alunos tem levado bem mais à sério essas avaliações - podemos dizer que começa a haver uma cultura de provão: poucos faltam, saem da prova comentando com os colegas, todos fazem a produção de texto... (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 116, grifos nossos).

Em entrevista, a OP que está na escola há mais tempo afirmou que o objetivo do provão, além de avaliar o semestre letivo, é aprender a responder questões de múltipla escolha, uma vez que não é possível garantir que todos os professores trabalhem com esse formato de questão.

A ideia é fazer de 5º até EJA, só que até agora a gente conseguiu fazer só de 6º a 9º.

*Sim, os professores trabalham, retomam e **usam como conceito**.*

*E a ideia da [nome da Prova], na verdade, é um pouco isso, **de aprender porque são questões de múltipla escolha**, uma questão mais fácil, uma média e uma difícil daquele conteúdo por disciplina que foi estudado no primeiro semestre.*

*Não era esse o formato ideal, só que a gente demorou muito tempo brigando por conta disso. **A gente até fez, uma vez, coletivo, mas demorou acho que uns três meses.** Então, a gente chegou no melhor formato para ele sair né, do papel e virar realidade, **que é fazer por disciplina**, entendeu? Então é melhor ser uma coisa de caixinha do que, assim, o tema é água.*

*Que é uma tristeza porque demorou muito tempo para sair. Saiu e **eu acho que teve um ano só ou dois que a gente conseguiu fazer duas por ano**, que a ideia era essa, primeiro semestre e segundo.*

*Tanto de aprender a trabalhar mesmo com múltipla escolha porque precisa, né? **Eu não consigo garantir que todos os professores trabalhem com isso.** Tem uma parte escrita também, de como ele está escrevendo, **tem uma produção de texto para que todo mundo possa ver**, porque aí não é uma produção feita só pelo professor de Português, qualquer um que pegue a prova tem contato com a produção dele, né? **E de avaliar também o semestre assim**, entendeu? Do que ficou daquele conteúdo todo. Você imagina que para ali vão questões significativas, né? (Entrevista da OP de 1º ao 6º ano em 24 de março de 2016).*

Para o OP dos anos finais do EF, o provão da Escola Maria Amélia de Queiroz caracteriza-se por uma junção de questões que, por sua vez, não são elaboradas a partir de descritores, como ocorre com a Prova Brasil. Desse modo, por não estar pautada em habilidades e competências, o OP indaga sobre a possibilidade de se estabelecer relações entre ambas. O OP ainda ressaltou que a prova foi aplicada e corrigida, mas não foram desenvolvidas ações a partir de seus dados.

*E aí o que acontece com relação ao [nome do provão] em si, né? E não é uma crítica a ela ou às pessoas que fizeram no tempo dela e tudo mais, mas, assim, **não tem uma linha também de... [...]** não consigo perceber, uma avaliação, que ela tenha um fio condutor e que avalie para além de um jogo da memória. [...] E aí o que acontece, ela tem uma validade? Tem, **é super legal, mobiliza a escola e tudo mais só que, assim, eu não tenho uma sistematização para além dos dados de 2014.***

*Foi corrigida, foi aplicada e foi corrigida, mas parou na correção, e, aí parou na correção. Também, assim, não vou culpabilizar a escola, mas, assim, **a escola não***

tinha a equipe gestora completa, tinha um monte de demanda. Então, assim, me preocupa um pouco fazer por fazer, porque chega num determinado momento a coisa não andou, entendeu?

Então, num primeiro momento, era justamente fazer uma avaliação interna daquilo que os alunos aprenderam ou não e consolidaram dessa aprendizagem dentro daquilo que foi proposto por cada componente curricular, que é diferente da avaliação externa que tem outros indicadores, que é diferente de qualquer outra avaliação específica que um professor dê de um ponto ou outro e sim fazer uma indexação geral, eu não sei se isso também é um parâmetro válido, né? Eu não estava quando aconteceu a discussão do ter ou não o provão, ter ou não o [nome do provão]. É interessante porque ela gera um dado interno, né? Mas, assim, o que eu percebo, ela não traz consigo uma concepção de avaliação linear. Então, na verdade, é um dia que cada professor deu três questões, uma média, uma fácil e uma difícil, aplicou e beleza.

E aí quando vem para essa avaliação, ela não foi construída do descritor para questão e sim por um agrupamento de questão. Eu me pergunto: 'tá, foi legal, mas aí a gente faz o que com esse número?' E, pior, se eu estou avaliando aquilo que o cara fez e aquilo que o professor já trabalhou [...]. Se está trabalhando aquilo que ele já fez, está muito fresco, o conteúdo, a informação e não a habilidade e competência vinda desse processo, então, pode ser que me dê uma proficiência muito alta. Aí eu falo: 'ah tudo bem, eu sou 4.7 no Ideb, mas meu índice de [nome do provão] é 8.5, tá vendo?' Mas, espera aí, são grandezas diferentes, são processos diferentes.

[...] porque querendo ou não, quando você vê a Prova Brasil, por maior questionamento que você tenha, ela tem uma linha estrutural de elaboração que é muito interessante. Tal questão está medindo tal indicativo. Por trás daquela avaliação tem um objetivo, quer saber se ele sabe relacionar informações de dois diferentes textos, saber se ela interpreta gráficos, saber se ela consegue localizar no mapa determinadas informações. Então, os descritores, eles são muito específicos, né?

Eu acho que ela é válida, mas, assim, ela tem que ser aprimorada na discussão do 'por que a gente faz mesmo?' Senão vira mais uma daquelas questões 'ah, a gente faz porque a gente faz todo ano', né? E aí fez, cada professor corrige a sua, lança a sua nota no diário, mas não interpreta o dado todo, né? 'Como é que foi a proficiência de tal, como é que foram as turmas, de uma turma em relação à outra? Como é que foi o avanço, o retrocesso disso? O que a gente vai fazer com isso?' E, aí, em cada questão, 'olha, a gente percebeu que tem uma deficiência aqui nessa questão. Ah, o que ela está trabalhando? Ah, ela está trabalhando leitura de imagens e não sei o que lá. Tá, então tem que melhorar isso e aquilo ali.' Então, isso é um debruce que... Pô, em 2014 teve a prova e não teve esse debruce, 2013 teve a prova e não teve esse debruce. Então, também não é gastar folha de papel, xerox, tempo do professor para elaborar questão, fazer, formatar, corrigir, aplicar e eu não lidar com esse dado (Entrevista da OP de 7º ao 9º ano em 30 de março de 2016).

Mesmo com as ações mencionadas – provão e o combinado de elaborar algumas atividades de múltipla escolha – nos Conselhos de Classe, observamos que a maioria das atividades avaliativas era constituída por tarefas dissertativas e uma variedade em suas formas. Segundo um dos OPs, os estudantes da Escola Maria Amélia de Queiroz não estão habituados a atividades de múltipla escolha. Desse modo, antes da Prova Brasil de 2015, o OP

conversou com eles sobre essa avaliação, a fim de prepará-los para sua execução.

[...] o que foi feito, o que eu fiz enquanto Orientador Pedagógico com eles, foi fazer uma discussão anterior de como é uma avaliação de múltipla escolha.

*[...] não é naquele sentido de preparar para a prova no conteúdo. Eu preparei a execução, inclusive no sentido de 'óh, vocês vão ter tempo para fazer cada caderno, o tempo acabou, acabou'. Porque eles não estão acostumados a fazer. Então, ia ser uma novidade, um impacto. Alguém chegando 'olha, a primeira fase são tantas questões de Português e é tanto tempo para fazer'. E os caras tipo 'porra, como?' **Porque como a gente não trabalha constantemente com questão de múltipla escolha, não trabalha com aquele modelo de semana de provão, é uma coisa que a molecada estava tipo... eles acharam absurdo, né?** (Entrevista do OP de 7º ao 9º ano em 30 de março de 2016).*

Com relação à utilização das avaliações externas na elaboração do PPP, item que também constitui esta dimensão, observamos que elas são contempladas na seção Análise de Indicadores Internos e Externos do Desempenho dos Alunos do Ensino Fundamental. De acordo com o PPP, a escola procura analisar a situação e planejar suas ações na perspectiva da AIP, distribuindo responsabilidades em relação às demandas, “agindo quando o que se tem a fazer é de incumbência da escola e indo para cima (no sentido da cobrança, do acompanhamento e de demandar a quem de direito) quando a responsabilidade é de outro órgão que interfere diretamente em nosso cotidiano” (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 1.148).

Ainda no PPP, é apresentada a série histórica do Ideb dos anos iniciais e finais do EF, acompanhada de uma descrição do contexto escolar, conforme os trechos destacados a seguir.

As dificuldades enfrentadas pelos professores dos anos iniciais como a superlotação das duas turmas de primeiro ano, o pouco espaço para o desenvolvimento de atividades extra-classe e as salas de aula com problemas estruturais são compensadas - e não sei se esta é a melhor palavra conceitualmente - com a coesão e competência da equipe docente. É explícita a ótima relação e o compromisso entre as professoras dos Ciclos I e II. Essa qualidade - explicitados conceitualmente acima - ajudam a explicar o crescente resultado abaixo, onde a escola manteve-se acima da meta nos exames de 2011 e 2013, após ter atingido a meta em 2009. Isso foi uma conquista da escola e da comunidade afinal, a qualidade social na educação está diametralmente oposta com a precarização. E eis a nossa luta cotidiana: contra a precarização da educação (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 100, grifos nossos).

Em relação aos anos finais temos algumas considerações importantes. *Após ter superado a meta em 2009, apresentou queda em 2011, voltando a superar em 2013. Voltando a comentar a respeito de questões referentes à precarização - mas sem cair na mera justificativa de problemas - é imprescindível uma escola sem professores. Pois é, mas é o que constantemente acontece na Rede Municipal de Ensino de Campinas, da qual a Escola Maria Amélia de Queiroz faz parte. [...] Neste caso, em 2011 tivemos uma situação deste tipo. Os alunos do 9º ano não tiveram professor de*

Português e houve uma mobilização para suprir as aulas, com substituições, mas que não deram conta da necessidade da turma. Diferentemente da turma que foi avaliada em 2013, cujo resultado voltou a superar a expectativa. Em 2013, a escola já contava com o Projeto Aprova, com o objetivo de auxiliar os alunos que vislumbravam disputar uma vaga nas escolas técnicas públicas de Campinas (Etecap, Etec Bento Quirino e Cotuca) o que, sem dúvida, também colaborou para a preparação dos alunos para a realização da Prova Brasil, um dos elementos que compõe o Ideb (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 101).

Em outra seção¹⁸¹, o PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz menciona que o desempenho dos estudantes é frequentemente avaliado por instrumentos externos, como Prova Brasil, Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e Prova Campinas, realizada pela SME (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015). No entanto, são apresentados, apenas, os resultados do Ideb, como antes descrevemos.

Por fim, quanto à valorização dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, observamos que no PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, um de seus propósitos é ser uma escola que trabalha o letramento, a leitura e a escrita em todas as disciplinas, desde os ciclos de alfabetização até os anos finais do EF (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015). Em entrevista, um dos docentes ressaltou que, nos processos avaliativos, a escola considera, sobretudo, os textos produzidos pelos estudantes.

[...] a gente elabora esse instrumento [de avaliação] e depois a gente leva para o Conselho, mas o Conselho só utiliza o texto escrito. A única forma de avaliação considerada, efetivamente, é o texto escrito. Então, embora o menino seja avaliado por nós em outras habilidades, elas não são levadas em consideração no Conselho.

[...] acho que a escola foca muito na produção escrita e as outras habilidades, elas ficam. Então, por exemplo, eu tenho alguns meninos, por exemplo, que tem... Se eu fosse dar notas para eles, eles tiram notas altíssimas em Matemática, História e Geografia, mas em Português, ele não escreve bem, a chance dele de reprova é grande, por exemplo.

As crianças são reprovadas basicamente pela produção do texto. Eu acho isso muito forte, uma única habilidade, ela tem um peso de praticamente 100%. As outras servem na questão do desempate, só quando há alguma dúvida se ela deveria ser reprovada ou não, se deveria ter acesso à reforço ou não, né? [...] Inclusive, habilidade de Língua Portuguesa, leitura, interpretação de texto, isso só é levado em consideração se o texto não for decisivo (Entrevista da Professora de 5º ano em 18 de abril de 2016).

A atenção dada à escrita pode ser entendida como uma valorização da Língua Portuguesa, entretanto, nas avaliações externas, a ênfase é dada à leitura e não à escrita. Vale

¹⁸¹ Seção denominada Metodologia e Registro dos Processos Avaliativos e de Recuperação de Estudos.

ressaltar, ainda, que, segundo o PPP, a instituição oferece educação de qualidade, contemplando perspectivas múltiplas: “culturais, de valores, do conhecimento veiculado/construído pelas diferentes disciplinas, do domínio dos instrumentos para continuar aprendendo” (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 111). Nessa direção, o PPP apresenta variedade de projetos desenvolvidos, os quais abrangem diversos aspectos da formação humana, como artes e protagonismo estudantil.

Considerado o exposto anteriormente, sobre a utilização das avaliações externas em larga escala na Escola Maria Amélia de Queiroz, podemos dizer que:

- Raros são os momentos em que as avaliações externas são pautadas nas reuniões coletivas. Os debates na CPA decorreram, sobretudo, das ações realizadas pela Assessoria de Avaliação Institucional (visita para parabenizar as escolas pelos resultados da Provinha Brasil e orientação para a Reunião de Negociação). Seguindo a sugestão de um professor, membro dessa Comissão, em 2014, também houve um momento de reflexão sobre as avaliações externas no TDC.
- Mesmo sem as discussões coletivas, os professores têm recorrido às avaliações externas em larga escala para o planejamento de suas aulas e avaliações. A Provinha Brasil tem sido considerada pela professora de 2º ano; no 5º ano, a professora fez uso da Prova Campinas e do Saresp, mesmo sem ser adotado na RMEC; e, no 9º ano, o professor utiliza questões do Saresp, dos vestibulinhos das escolas técnicas e de concurso público. Apesar de se inspirarem nessas avaliações, de modo geral, os professores tendem a adaptar as questões, transformando-as em dissertativas.
- De acordo com um dos OPs, a Provinha Brasil é mais próxima da escola, uma vez que a aplicação e a correção são feitas pelos próprios professores. Mesmo assim, não são realizados estudos e debates frequentes a respeito.
- Há um projeto, desenvolvido pela escola, voltado à preparação dos estudantes para os exames seletivos das escolas técnicas. No PPP, consta que o referido projeto também colaborou para a preparação dos alunos para a Prova Brasil.
- O provão interno, instituído em 2009 para os estudantes de 6º ao 9º ano, tem como um de seus objetivos criar um indicador interno e habituar os alunos a responder questões de múltipla escolha. A prova abrange todos os componentes curriculares e não apenas Língua Portuguesa e Matemática. Para um dos OPs, é

preciso refletir sobre o processo de elaboração, analisar seus dados e realizar ações a partir deles.

- Na intenção de habituar os estudantes às questões de múltipla escolha, houve um combinado na escola quanto às atividades envolvendo testes. Todavia, em sua maioria, as avaliações contêm questões dissertativas e há uma variedade em suas formas.
- Segundo um dos OPs, como os estudantes não estão acostumados às questões de múltipla escolha, foi realizado uma conversa para prepará-los para a sua realização.
- Um dos OPs afirmou que busca pelos resultados das avaliações externas em larga escala e observa os que foram obtidos pelas demais escolas. Há breve menção sobre essa prática no PPP.
- No PPP, são apresentados os resultados do Ideb, com levantamento de aspectos internos e externos à instituição que a eles podem estar relacionados. Apesar de mencionar outras avaliações externas, não são expostos e analisados os resultados.
- A escola tem como eixo de trabalho o letramento, a leitura e a escrita em todos os anos escolares e perpassando todos os componentes curriculares. O PPP destaca que a escola busca oferecer uma educação de qualidade, contemplando perspectivas múltiplas e apresenta uma variedade de projetos que não se referem, apenas, à Língua Portuguesa e Matemática.

Dimensão 2: Avaliações externas em larga escala e a qualidade da escola (valor obtido pela escola nesta dimensão: 3,25)

Quadro 18 - Itens que compõem a dimensão 2

Itens que Compõem a Dimensão 2
Os resultados das avaliações externas de desempenho dos estudantes traduzem a qualidade do trabalho realizado pela escola
Os resultados das avaliações externas são elementos que devem ser analisados no debate acerca da qualidade escolar
Os resultados das avaliações externas precisam ser considerados na avaliação institucional da escola
As ações realizadas pela SME com base nos resultados das avaliações externas, são importantes para a melhoria da qualidade do ensino

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Segundo os dados da AFE, na percepção dos OPs e professores da Escola Maria Amélia de Queiroz, os resultados das avaliações externas em larga escala geralmente

traduzem a qualidade do trabalho da escola. No PPP da escola, na seção Análise dos Indicadores Internos e Externos do Desempenho dos Alunos do Ensino Fundamental, há referência às avaliações externas como um olhar a mais a respeito do trabalho desenvolvido, entretanto, isoladamente, não traduz a realidade da instituição (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015).

Ainda segundo o PPP, ao olhar para os resultados das avaliações externas em larga escala, a intenção não é criar hierarquias, mas trabalhar em busca da qualidade social. Assim explica:

Comparar? Medir? Criar um *ranking*? Mas é isso mesmo que queremos? Na Escola Maria Amélia de Queiroz não é isso que queremos e não é esse significado que damos aos resultados que vem de fora. Falam muito em qualidade por aí. Na Escola Maria Amélia de Queiroz, *acreditamos e nos propomos a trabalhar por uma educação de qualidade. Mas não é a qualidade de mercado, a qualidade do capitalismo, da venda. Pensamos e trabalhamos numa outra direção. Em direção de uma qualidade social.* Uma qualidade que, para o serviço público, não é opcional, é obrigatória e incondicional. Por uma qualidade que depende de muitas mãos, de muitos fatores e de muitos atores. Para nós, os atores do "chão da escola", qualidade significa fazer o melhor possível com aquilo que temos e podemos fazer [...] (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 100, aspas do original e grifos nossos).

Em entrevista, um dos OPs afirmou que os resultados das avaliações externas não espelham todo o trabalho desenvolvido pela instituição. Destacou que neles não estão contemplados outros fatores que constituem a escola, como, por exemplo, os ganhos com as discussões coletivas e a participação dos estudantes.

*Então, essa pergunta é muito interessante, porque o que que acontece? **Eu acredito que não, pela frieza do número, né? Por outro lado é bem aquela situação, né? Quando a escola tem um Ideb bom, por mais que ela seja contra, ela quer divulgar que é bom, né? Quando ela tem um Ideb ruim, ela não quer nem ouvir falar.***

*Então, assim, eu não me vejo nos números, nos resultados nem de um e nem de outro, mas por outro lado, é inegável pensar que **quando você vê aquela listona toda hierarquizada das escolas e tudo mais** e vê o que acontece aqui, o que acontece ali, o fato da gente estar numa interface mediana, né? Não é o primeiro, não é o último e tal, você gera também uma reflexão do sentido: **‘Poxa, e tudo aquilo que eu fiz e não está composto aqui? E não está contemplado?’***

*Que nem essa discussão que a gente estava tendo da educação especial ou mesmo essa situação que a gente tem, às vezes, de parar a aula para fazer essas discussões de aluno, né? A gente para... O 6º ano para uma vez por mês. Agora, a gente está com a demanda de parar outras vezes para os outros anos que só o 6º ano tinha essa política, né? **Aí você pode fazer aquela contabilização ‘ah, mas até o final de 2016 você teve tantas aulas, você deixou de dar tantas aulas, de tantas matérias. Por que o seu Ideb é ruim?’ Poxa, mas e o ganho qualitativo que eu tenho de articulação do todo, né? Onde isso aparece?***

E tem coisas que não estão ali que a gente não consegue se enxergar. Tipo, os

alunos nossos são super participativos, super fofos. A gente fala desses casos de indisciplina e tal, não sei que lá, mas não chega nem aos pés do que era, por exemplo, de alguns lugares que eu passei. A gente vê isso em número? Não vê... Então, não sei, olha eu não consigo me ver ali 'olha, eu sou um 4.7 no Ideb' (Entrevista da OP de 7º ao 9º ano em 30 de março de 2016).

Para os demais entrevistados, os resultados das avaliações externas também não são a expressão única do trabalho desenvolvido pela instituição. De acordo com a OP e os docentes, há diversos fatores relacionados à qualidade da escola, bem como há aspectos que interferem nos resultados. Nas falas transcritas a seguir, são mencionadas: a participação dos estudantes; os projetos desenvolvidos pela escola; o tempo de permanência do professor na instituição; a relação com a comunidade; formação do professor; o trabalho coletivo; as características do instrumento de avaliação e como ocorre sua aplicação; a defasagem de conteúdos decorrente de anos anteriores de escolarização. Para o professor do 9º ano, as avaliações externas em larga escala, de certa forma, medem o conhecimento da escola e o que os alunos aprenderam, entretanto, ressaltou que falta comprometimento dos estudantes em sua realização, já que não vale nota.

Acho que um pouco, talvez, mas pouco. Não dá para dizer acho que se a escola foi mal em termos de Prova Brasil, se o Ideb é ruim, não dá para dizer que o trabalho aqui é ruim. Eu acho que não, acho até que é perigoso [...] tem outras questões aí, depende do que está avaliando, não sei, não acho que as coisas são tão diretas (Entrevista da OP de 1º ao 6º ano em 24 de março de 2016).

É, ela pode dar uma visibilidade, mas não que a qualidade do trabalho seja revelada, né? Eu penso... é bem particular isso que eu penso. Vamos supor que vai que aquela prova caiu um projeto... naquela prova caiu uma temática que seja um projeto que a escola tenha trabalhado. Então, vai revelar que ela trabalhou aquele tema, mas, às vezes, não revela o todo do trabalho, então eu não acredito que ela dê uma...

É, eu não acredito que ela vá traduzir, mas ela dá indícios, acho que ela dá indícios.

[...] eu acho que o tempo de permanência do professor na escola, né? De conhecer a comunidade, a formação do professor, da equipe, eu acho que o trabalho coletivo acontecendo de fato que vai influenciar essa qualidade, né? Porque só a avaliação em si, ela não vai mudar prática da escola, do professor (Entrevista da Professora de 2º ano em 28 de abril de 2016).

Porque o trabalho da escola vai muito além da prova, né? Primeiro que uma avaliação não mostra o que uma criança sabe, né? Se eu pensar só naquele indivíduo... ela mostra muito pouco porque tem 'n' fatores que influenciam no resultado de uma avaliação: o que ele já teve acesso, o que ele não teve acesso, o momento que ele estava naquele dia, a forma que foi escrita, a forma do papel, a forma de aplicação, o tempo de aplicação. Então, eu acho que tem muita coisa que influencia numa avaliação externa. Avaliar só aquele indivíduo, aquele grupo de indivíduos a partir da avaliação eu acho que é muito pouco. Acho que ela pode

trazer alguns indícios, não digo que ela é inútil, não acho que ela é inútil. Mas acho que ela apresenta alguns primeiros indícios, mas acho que precisa ser uma avaliação muito mais completa (Entrevista da Professora do 5º ano em 18 de abril de 2016).

[...] mas é uma prova que mede, de certa forma, o conhecimento da escola, né?

[...] tem a importância de qual foi o aprendizado desse aluno do 6º ao 9º ano, né?

Se tivesse comprometimento dos alunos, sim. Mas, quando não tem, eu acho que não, não totalmente. Se pudesse fazer assim 'ah, vamos pegar 5 alunos comprometidos e 5 não comprometidos para ter uma média'. Se fizesse só com esses 10 alunos, por exemplo, talvez teríamos um meio termo com relação ao trabalho efetuado nesse período, mas como eu acho que, muitas vezes, a quantidade de alunos não compromissados é maior do que os compromissados, dá uma defasagem maior.

[...] a visão que eu tenho é que, muitas vezes, por não ser prova do professor, não tem um certo, um grau de compromisso adequado com os alunos, né? Às vezes, o aluno 'ah, não vale nota'. Tem essa percepção de que não vale nota, então faz de qualquer jeito esse tipo de avaliação [...]

Às vezes, a defasagem do conhecimento dos anos, nem sempre o que é previsto para o aluno do 6º ano aprender, não se cumpre. Muitas vezes, a gente entra no 7º ano fazendo uma leve revisão do 6º para o 7º, e aí isso vai aumentando a defasagem do 6º para o 7º, vai para o 8º e chega no 9º, às vezes, a defasagem é muito grande.

[...] então, essa defasagem muitas vezes acaba comprometendo também o resultado de uma prova externa (Entrevista do Professor do 9º ano em 20 de abril de 2016).

Também sobre outros fatores relacionados à qualidade, encontramos, no PPP, menção às oficinas do Programa Mais Educação, bem como as atividades realizadas nos espaços da brinquedoteca. Para a Escola Maria Amélia de Queiroz, as atividades diversificadas são importantes pois,

Há muito mais do que provas, números, índices, dentro de uma escola e que revelam resultados surpreendentes. Nossos alunos e alunas vivenciam experiências e aprendem muitas coisas das quais nem todas podem ser avaliadas e medidas em provas e testes. Outras, se enquadram em sistemas de avaliação e refletem no boletim escolar um pouco do que aprenderam (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 103, grifos nossos).

Nessa mesma direção, ressaltam que também há aprendizagens oportunizadas pelo protagonismo nas atividades desenvolvidas pelo grêmio estudantil quando os estudantes “interagiram em diferentes momentos, com professores, gestores e funcionários, na resolução de situações-problema, na vivência em equipe, em situações de protagonismo ou na colaboração em processos participativos” (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 104).

Durante as entrevistas, os OPs mencionaram que os dados das avaliações externas contribuem para o processo de conhecimento da realidade escolar. Como afirmou o OP dos anos finais do EF, as avaliações externas auxiliam na autoavaliação. A OP dos anos iniciais enfatizou que o trabalho realizado pela instituição deve buscar a melhoria do ensino e não o aumento de resultados dos testes padronizados.

É isso, mais um dado para entender como as coisas estão acontecendo na escola [...]

Eu acho que com o dado assim, não dá para ser ignorado, hoje eu já não penso, num determinado momento eu ignorava solenemente, nem estava aí. Acho que agora não dá mais para ser ignorado e também não dá para ser endeusado, né? 'Vamos trabalhar para melhorar nosso Ideb!' Não! Vamos trabalhar para melhorar a qualidade do ensino que a gente oferece para as crianças, os alunos daqui, né? Tá? Acho que é isso (Entrevista da OP de 1º ao 6º ano em 24 de março de 2016).

Então, eu caracterizo como importante nesse aspecto: para você parametrizar internamente, você se verificar, você se autoavaliar [...] (Entrevista da OP de 7º ao 9º ano em 30 de março de 2016).

Assim, os OPs parecem entender que os resultados das avaliações externas em larga escala devem compor as discussões sobre qualidade da escola e, portanto, fazer parte da avaliação institucional. No entanto, apesar de haver uma reflexão sobre esses índices no PPP, como apontado na dimensão anterior, são raros os momentos em que entram nas discussões de autoavaliação.

Ainda sobre as avaliações externas em larga escala e a AIP, a professora do 2º ano mencionou que ambas buscam a qualidade do ensino; contudo, em seu olhar, as primeiras, ao voltarem-se para os *rankings*, acabam se distanciando dessa discussão.

[...] as duas focam essa qualidade do ensino, de melhorar as condições de trabalho para os professores, de melhorar a condição do prédio para as crianças e estamos visando a qualidade. Acho que todo mundo está dizendo a mesma língua 'eu quero melhorar a qualidade'. Só que, às vezes, a avaliação externa ranqueia e acabou, promove lá um ranqueamento.

[...] estado de São Paulo usa a avaliação externa: 'ah, a melhor escola foi a escola tal'. 'Ah, a melhor escola do Brasil, na Prova Brasil, foi a escola lá não sei em que cidade do Nordeste'. Então, eles usam muito para ranquear, eu acho, e discute-se pouco a qualidade.

Mas, eu acho que a avaliação institucional a gente já está mais num trabalho mais no miudinho ali, né? Mais acompanhando, mas é um trabalho mais difícil também que exige muito envolvimento da direção, da gestão, né? E esclarecimento da gestão de como promover tudo isso, mas assim, é lógico que avaliação institucional acaba focando mais essa qualidade do que a externa [...] (Entrevista da Professora de 2º ano em 28 de abril de 2016).

Quanto às ações realizadas pela SME, com base nos resultados das avaliações externas para a melhoria da qualidade do ensino, no período em que acompanhamos a escola e nas entrevistas, não identificamos falas nessa direção. No entanto, observamos que, nas reuniões de CPA, por várias vezes, houve alusão à qualidade da escola e à quantidade de crianças por turma, sobretudo nos primeiros anos. A CPA chegou a redigir documentos solicitando à SME ações nessa direção. Até o momento em que estivemos na instituição para este estudo, não houve retorno da SME.

Dimensão 3: Percepções da escola quanto ao uso dos resultados das avaliações externas em larga escala pela SME (valor obtido pela escola nesta dimensão: 3,50)

Quadro 19 - Itens que compõem a dimensão 3

Itens que Compõem a Dimensão 3
Os resultados da Provinha Brasil são irrelevantes para que a SME acompanhe cada escola
Os resultados da Prova Brasil são irrelevantes para que a SME acompanhe cada escola

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com a AFE, os atores da Escola Maria Amélia de Queiroz percebem que, geralmente, os resultados da Provinha e da Prova Brasil são irrelevantes para que a SME acompanhe as escolas da RMEC.

Em entrevista, apenas uma professora, que por um tempo realizou atividades voltadas à formação de professores, mencionou a tabulação dos dados e os momentos de discussões sobre as avaliações externas em larga escala entre OPs, CPs e supervisores, o que sinaliza para um acompanhamento das escolas por esses resultados. No entanto, ressaltou que na RMEC não são estabelecidos ranqueamentos entre as escolas. Segundo a docente, as discussões sobre as avaliações externas não são realizadas com os professores e poderiam ser promovidas pelos Naeds.

[...] eu sei que aqui no município, eles fazem uma tabulação, que eles veem como as escolas... é uma classificação, né? Que eles põem lá as escolas que tiveram os melhores acertos, melhores resultados, em quais questões eles tiveram dificuldade, porém nunca chega para gente, professor.

Assim, eu sei que tem várias atividades porque, inclusive, eu fiquei um tempo lá na Secretaria, lá no Cefortepe. Fiquei um ano lá, depois eu continuei trabalhando com formação de professores uns dois anos lá. Assim, eu sei que acontece, mas eu acho que acontece muito entre OPs, entre os CPs, né? Quem mais que tem lá? Os supervisores do Naed, mas não chega para gente, eu acho, ou é problema aqui da escola que não chega para gente, entendeu?

[...] mas eu acho que já vi eles fazerem apresentação dos resultados para os OPs, né? Não tem isso? [...] eu trabalhei como, eu era praticamente, o que o CP fazia,

né? Que a gente trabalhou na diretoria. Então, eles apresentavam os gráficos, os desempenhos, por exemplo, faziam uma pizza lá 'olha, a Escola Maria Amélia de Queiroz todo mundo acertou a questão 10 que era leitura, mas todo mundo errou a questão 20 que era interpretação ou inferência', né? Que era uma estratégia de leitura. Então, eu lembro que era esse tipo de análise que eles faziam, né?

Eu acho que a rede não foca tanto isso, não. A rede não tem objetivo de focar o ranqueamento, mas, no Brasil, no geral, tem. Na rede a gente não tem essa...

O Naed podia discutir o desempenho, por exemplo, da [região], vamos pensar assim, né? Mas nunca aconteceu (Entrevista da Professora de 2º ano em 28 de abril de 2016).

Os OPs, por sua vez, conseguiram relatar algumas ações realizadas por instâncias da SME que podem se vincular ao acompanhamento dos resultados das avaliações externas em larga escala. Um deles mencionou o tratamento dado pela rede à Provinha Brasil, com a tabulação de seus dados e a construção de relatórios, fato que possibilita o acesso aos resultados das escolas.

[...] acho que é um tratamento da rede, né? A rede também olha diferente [para a Provinha], né? Até porque acho que ela tem acesso a isso. Então, chega para escola um relatório de como está aquela turma [...] (Entrevista da OP de 1º ao 6º ano em 24 de março de 2016).

Também quanto ao acompanhamento das escolas, a OP afirmou que o supervisor da escola preocupa-se com o todo da instituição e não tem mostrado preocupação com as avaliações externas em larga escala. Ainda de acordo com a OP, as ações desenvolvidas pela SME a partir das avaliações externas foram realizadas via Assessoria de AIP, com conversa com os gestores, além da formação oferecida para os professores, em parceria com o Loed.

Até porque o nosso supervisor, eu acho que é uma pessoa que eu não consigo imaginá-lo preocupado com essa questão assim, 'perdendo os cabelos' [...], perdendo os cabelos por resultado de Provinha Brasil, de Prova Brasil. Eu acho que não. Eu acho que ele não dá essa medida, esse peso. Eu acho que ele está mais preocupado com o todo, com o trabalho da escola de um modo geral [...]

Olha, na verdade, a gente teve as coisas que foram ligadas à parceria até com o próprio Loed, né? [...] eu lembro de uma formação para professores, aí não era mais para Orientador, mas, aí, essa eu acho que já tinha um caráter de Secretaria. Então, algumas vezes, a Secretaria fez [...]

Eu me lembro de uma vez da gente ter sido chamado para conversar com a Elisabete¹⁸², não me lembro exatamente sobre o que conversamos. Ela chamou no Cefortepe, eu e a Samanta¹⁸³ fomos [...] mas eu tenho a impressão de ter sido uma conversa sobre avaliação externa, até, talvez, sobre se a gente estava usando ou não estava [...] (Entrevista da OP de 1º ao 6º ano em 24 de março de 2016).

¹⁸² Nome fictício.

¹⁸³ Idem.

A OP também relatou que não se sente cobrada pela SME e desde que entrou na RMEC nunca presenciou ações de responsabilização e/ou premiação diante de resultados das avaliações externas em larga escala. Todavia, mencionou que há certa cobrança pelos índices de retenção que, como bem destacou, impactam no Ideb.

[...] mas eu não me sinto cobrada pela Secretaria. Eu não sei o que aconteceu, por exemplo, que eu te falei, que os nossos índices, nessa última, foram assim, talvez não tenham sido os melhores, mas também não foram os piores. Não sei se a Secretaria fez alguma coisa com as escolas que ficaram muito abaixo do esperado, não sei, não fiquei sabendo de nada assim, não. Acho, para o bem e para o mal, eu não acho que a Secretaria cobre essas coisas. Não acho que a Secretaria é... Que a gente vê algumas redes que são assim, de premiar, né? Vai premiar ou sei lá vai esbrachar a pessoa por conta... Não vejo isso da Secretaria, nunca vi. E eu estou na rede desde 91, primeiro como professora, depois como Orientadora em outro Naed e agora neste. Assim, nunca me lembro dessas pressões.

Na verdade, olha só que cobranças eu já vi na rede, essas eu já vi, sobre índice de retenção que, de alguma forma, vai impactar o Ideb também, né? Essa sim. Essa sim, essa cobrança eu já vi.

Dos números serem muito altos. E, aí, talvez de algumas escolas... Porque há um momento durante o ano, que você tem um planejamento, o planejamento do tamanho da escola. No ano que vem 'ah, quantas turmas, quantos alunos a receber e tal', que é uma coisa que se faz no segundo semestre [...]

Ou, às vezes, esse tipo de cobrança eu já vi em discurso, inclusive, né? Em formação, entendeu? Por exemplo, uma outra que eu já ouvi assim: 'ah, tinha 20 alunos em sala e 8 retidos?' (Entrevista da OP de 1º ao 6º ano em 24 de março de 2016).

A OP ainda afirmou que não há uniformidade entre os Naeds. Para ela, alguns são “mão de ferro” no acompanhamento das escolas. Nessa direção, o OP dos anos finais do EF afirmou que chegou a presenciar algumas falas informais de parabenização pelos resultados obtidos durante reuniões com gestores promovidas pelo Naed da região onde está a escola em que atuou até 2014.

[...] eu acho isso até ruim, eu sei que é estranho falar, mas eu também não gosto daqueles redes de mão de ferro, sabe? Eu acho péssimo. Eu acho que por aí também não. É que, às vezes, eu acho que as coisas ficam largadas demais, que também aí não é bom, porque é dinheiro público, porque as coisas precisam ser feitas, não é? Então, senão fica tudo muito à vontade... Mas eu acho que em alguns Naeds as coisas não são tão soltas assim. Acho que alguns Naeds têm uma mão de ferro sim (Entrevista da OP de 1º ao 6º ano em 24 de março de 2016).

No Naed [nome da região], onde eu estava por ocasião da divulgação dos resultados, dos dois últimos resultados, tanto em um quanto no outro, eu percebia aquela situação, vamos assim dizer, subliminarmente colocada nas reuniões gestoras, né? Porque em ambos os casos, as falas foram... Por acaso, em momentos coletivos, 'olha, você viu que legal e tal? Parabéns para escola tal que cresceu'.

Mas tipo e as outras, como que estão os índices? Como é que fica isso? (Entrevista da OP de 7º ao 9º ano em 30 de março de 2016).

Ainda quanto aos Naeds, um dos OPs afirmou que, com a centralização dos CPs, as discussões sobre as avaliações deixaram de ser realizadas. Inclusive, houve falhas na comunicação e na orientação quanto à aplicação das provas.

Eu tenho uma suspeita [...] que, talvez, essa discussão não esteja clara hoje por segmentos que compõe as equipes educativas que estão nos Naeds. Ou seja, discutir a avaliação institucional é uma instância que não passa pela supervisão e a supervisão que está lá, quando você tinha o modelo descentralizado com o CP, isso aparecia na pauta, né? Agora não aparece mais.

Pesquisadora: Entendi. Então, quando tinha o CP descentralizado tinha mais uma discussão sobre avaliação do que agora?

Entrevistado: Sim, mesmo porque era quem puxava isso, fazia os assessoramentos nos próprios Naeds. Então, hoje não mais. Então, tem cobrança? Não tem nem cobrança, nem... Para saber como ia ser a prova, bom você estava aqui, né? 'Pô, mas ninguém avisou que ia ser desse jeito? Não, mas a gente mandou para o Naed. Mas o Naed não mandou e-mail para gente!' Fomos ver na escola e não mandou para nós e nem para nenhuma do [nome da região]. Agora, quando chegar o numerozinho, vamos ver o que vai acontecer, né? (Entrevista da OP de 7º ao 9º ano em 30 de março de 2016).

O OP fez referência, ainda, à última Reunião de Negociação. Para ele, nesse momento, não aconteceu uma discussão voltada para a análise dos resultados, buscando a partilha de responsabilidades. Segundo o OP, houve, até, certa cobrança, já que, de acordo com a orientação recebida, a escola poderia levar suas demandas para a negociação, mas também deveria apresentar seus resultados das avaliações externas em larga escala.

Nós tivemos momentos de cobrança rede/escola na última rodada de Reunião de Negociação, que até gerou um estranhamento, porque as escolas tiveram aquela orientação de 'oh, você traz o que você quiser, as suas demandas, mas também você me traz sua reflexão sobre sua nota', né? Que eu acho que é bastante complicado, mas até agora a gente não teve esse movimento de hierarquização de posicionamento.

Na última vez [Reunião de Negociação], como eu te falei, teve essa questão, mas uma implicação que não demandou discussão porque a hora que você puxa na discussão do 'ah, então, mas por que meu índice foi tal? Então, vamos recuperar historicamente'. Essa turma que está no 9º ano, no caso do [nome da escola em que atuou até 2014], quando eles estavam no 5º ano, eles não tiveram professor o ano todo! Não teve professor aquela turma de 5º ano, as crianças iam para escola e elas não tinham professor de 5º ano! Então, o que acontecia? Um dia, um professor dava um filme, pegava dava aula aqui depois revezava, depois ia para educação física, arte, inglês... Eles quase não tiveram aula e esse montante, esse grupo que chega no 9º ano para fazer a avaliação de 2013. Foi uma turma totalmente, extremamente, deficitária. Se você não levar esse fato em consideração, né? Ai quando você truca isso, a própria Secretaria põe no monte. Então, nenhuma outra instância traz isso com tanta franqueza, vamos assim dizer, porque ela sabe também onde o calo aperta, né? [...](Entrevista do OP de 7º ao 9º ano em 30 de março de 2016).

Nessa direção, o OP afirmou que, inicialmente, com a política de AIP, havia um movimento na RMEC de empoderamento das escolas para que elas, ao se autoavaliarem, indicassem demandas para si e para as outras instâncias da SME. No entanto, o diálogo entre escola e poder público ganha outros contornos, a partir da referência aos resultados das avaliações externas em larga escala.

O OP ainda mencionou a fala da Feac, em uma das reuniões com os OPs, relacionando índices ao salário dos profissionais da RMEC. Em 15 de setembro de 2015, Maria Inês Fini, representante da Feac, esteve na reunião de assessoramento para os OPs do EF, quando apresentou o material Pontos e Contrapontos do Ensino e da Aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática na Perspectiva da Prova Brasil.

[...] num primeiro momento você tem toda uma visão para que essa Avaliação Institucional Participativa empodere a escola na sua relação com os demais órgãos da rede, né? Naed, Secretaria. Se autoavalie e demande. Só que quando esse movimento ganha uma força considerável, essas demandas não são devolvidas, nem no sentido de serem atendidas e não serem atendidas, é no sentido de ser realmente dialogado e escutado, né? Não se estabelece esse diálogo e, logo em seguida, vem um atrelamento disso em relação aos resultados do Ideb. Por mais que houvesse um trabalho paralelo com os Orientadores Pedagógicos, se pensasse como é feito isso, como é que você estuda os dados da sua avaliação na escola ou das outras avaliações como Prova Campinas e tudo o mais, como é que você faz essa leitura do dado com o professor, como é que você compõe seus próprios dados e tudo mais, mas, até então, não tinha essa cobrança política tão forte quando vem com essa amarração, né? Tanto é que gera um momento quebra de braço aí. 'Pô, mas por que é que eu tenho que fazer isso e tal? Como é que tem que se ponderar?' Aí foi a primeira vez que deu esse alerta vermelho aí e começam a surgir falas esporádicas, né? Numa reunião, um fala que 'ah, mas com esse salário, impossível pensar que o índice seja tão baixo'. Outra que diz: 'ah, mas, poxa vida, como uma rede como Campinas com tantos profissionais bem formados tem o índice tão baixo?'

Pesquisadora: Essa fala aí que você disse de relacionar salário com Ideb é aquela fala da Feac?

Entrevistado: É aquela fala da Feac, aquela bem fadada fala.

Pesquisadora: Que foi num assessoramento de OP?

Entrevistado: Que foi num assessoramento de OP (Entrevista do OP de 7º ao 9º ano em 30 de março de 2016).

No olhar do OP, a mobilização das CPAs na defesa da AIP como mecanismo de autoavaliação das escolas foi importante no enfrentamento à concepção que prima pela busca por resultados nas avaliações externas. Para o OP, se essa lógica ganhasse terreno, a AIP, de uma visão ampla para os processos educacionais, estaria limitada às avaliações externas em larga escala.

[...] mas acho que ainda não foi tão forte até por conta daqueles lugares que conseguiram manter a pressão para que a Avaliação Institucional continuasse sendo mecanismo de autoavaliação, né? E, aí, eu acho que tem um papel forte da CPA da Escola Maria Amélia de Queiroz, de outras que tem as CPAs que conseguiram se manter prontas aí. Porque tudo indicava que realmente esse seria o mote do ‘me diz aí porque que você tirou essa nota e o que você vai fazer para melhorar’. E, aí, você passa a Avaliação Institucional Participativa num olhar amplo para um olhar focado naquele ponto específico que é o resultado da avaliação externa, que é olhar para aquilo e pensar o que você precisa fazer para melhorar só naquilo e aí também tem uma leitura de vários outros conceitos que se invertem na jogada (Entrevista do OP de 7º ao 9º ano em 30 de março de 2016).

O OP destacou, também, o movimento histórico da RMEC e as diferentes concepções de educação que perpassaram seu contexto. De acordo com o OP, houve um momento de disputa, marcado pela presença de uma assessoria privada, de um lado e, de outro, a resistência construída internamente à rede. Em seu olhar, como desfecho, houve uma reorganização da Assessoria de AIP, com vazio e orientação estagnada quanto aos processos avaliativos e rumos tomados pela rede.

[...] no governo Jonas, ela, nos últimos anos, ela passou por momentos muito contudentes, né? Ela vem com uma determinada pauta. É um governo que começa com a Helena¹⁸⁴, né? Se tem um apontamento, apesar de ser o Jonas Donizette, mas olha que legal como se constituiu o Departamento Pedagógico. Aí, depois, passa por uma guinada total pela direita, né? Com uma outra concepção de qualidade. Então, passa considerar o modelo chileno como ideal, passa a trazer assessorias externas, passa a ter a presença desse organismo privado dentro da organização pública. Tem um movimento de resistência interna em vários segmentos e isso vai se minimizando, vai se dissipando, vai tentando criar raízes em outros lugares e acaba ali. Dali para frente, a Secretaria é muito figurativa, né? Efetivamente, nesse campo, nada se concretizou. Então, essa fala da Feac vem justamente nesse modelo ainda vem quando se tinha ainda uma disputa, mas depois disso o que que aconteceu? Silvia¹⁸⁵ doente, o Júnior¹⁸⁶ assumiu, o Júnior volta para o Depe, Silvia reassume, Júnior aposenta, né? E fica assim: ‘ah, mas quem vem para Secretaria agora?’ Tem burburinhos de que a pasta ia ser loteada, provavelmente ia vir alguém do PSDB¹⁸⁷ de São Paulo e não, fica nesse marasmo. Não adianta, não vai para frente, não redimensiona significativamente a Assessoria de Avaliação Institucional de maneira a subsidiar alguma ação da escola, quer seja ela qual fosse essa ação, nem do olhe para as avaliações externas, nem do olhe para as suas avaliações, nem do olhe para nada. Fica um “vazioção”. Você só reorganiza ali para ter alguém na assessoria, mas o negócio não anda e estagna (Entrevista do OP de 7º ao 9º ano em 30 de março de 2016).

Assim, quanto à dimensão 3, observamos que os professores da Escola Maria Amélia de Queiroz não percebem ações da SME que possam sinalizar o acompanhamento das

¹⁸⁴ Profa. Dra. Helena Costa Lopes de Freitas.

¹⁸⁵ Nome fictício atribuído à secretária de Educação.

¹⁸⁶ Nome fictício atribuído ao diretor do Depe.

¹⁸⁷ Partido da Social Democracia Brasileira.

escolas a partir dos resultados obtidos nas avaliações externas em larga escala. Apenas uma docente relatou sobre as reuniões para a discussão dos dados entre OPs e CPs.

Para a OP dos anos iniciais do EF, há um tratamento diferenciado dado pela rede à Provinha Brasil, com a tabulação de seus dados e a construção de relatórios, possibilitando o acesso da SME aos resultados das escolas. A OP fez referência, ainda, às ações anteriormente desenvolvidas pela Assessoria de AIP, como a conversa com os gestores escolares e o oferecimento de formação para os professores. A OP afirmou não perceber cobranças por resultados nas avaliações externas em larga escala, mas disse que já presenciou cobrança pela diminuição do número de retenção, que, por sua vez, é considerado no cálculo do Ideb.

Já o OP dos anos finais do EF relatou falas informais, quanto aos resultados obtidos por algumas escolas, em reuniões promovidas pelo Naed. O OP também mencionou a última Reunião de Negociação. Para ele, houve certa cobrança, já que, de acordo com a orientação recebida, as escolas deveriam apresentar seus dados, ao levarem suas demandas. Segundo o OP, não houve uma análise e discussão coletiva dos resultados. Nessa direção, o entrevistado também fez referência à fala da Feac em uma reunião de assessoramento com os OPs, quando os resultados do Ideb foram vinculados ao salário dos profissionais da rede. O OP ressaltou as diferentes concepções de educação que perpassaram a RMEC, bem como as disputas travadas quanto aos processos educativos e os caminhos a serem trilhados na educação municipal.

Dimensão 4: Relação entre os saberes dos alunos e os conteúdos abordados pelas avaliações externas em larga escala (valor obtido pela escola nesta dimensão: 3,57)

Quadro 20 - Itens que compõem a dimensão 4

Itens que Compõem a Dimensão 4
Os saberes dos alunos em Matemática estão contemplados nos descritores usados nas avaliações externas
Os saberes dos alunos em Língua Portuguesa estão contemplados nos descritores usados nas avaliações externas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os resultados da AFE indicam que, na percepção dos professores e OPs da Escola Maria Amélia de Queiroz, os saberes dos alunos em Matemática e Língua Portuguesa geralmente estão contemplados nos descritores das avaliações externas em larga escala.

Neste momento, nos parece pertinente resgatar alguns dados abordados na dimensão 1, quando apresentamos as práticas realizadas pelos professores, a partir das avaliações externas em larga escala.

A professora de 2º ano, por exemplo, afirmou fazer uso da Provinha Brasil. Destacou que mesmo sendo uma avaliação nacional, com alguns temas que fogem da realidade das crianças, é possível dar foco aos demais conteúdos que nela estão, os quais corresponderam ao que deve ser abordado nos anos iniciais. Para ela, o trabalho realizado e as avaliações externas caminham juntos.

*Embora os textos da Provinha Brasil, alguns eu acho que fogem um pouco, mas não tem como a gente... **foge da realidade das crianças**, vamos supor, hoje tinha do Cajueiro, né? Que é lá de Natal, mas a gente sabe que **é uma prova nacional, mas a gente consegue olhar para os nossos textos e dar um foco**, uma atenção para isso, por exemplo, a finalidade do texto, o gênero, né? **É uma coisa que a gente trabalha.***

*Que esse material, é um material rico para explorar a questão da quantidade, da relação da biunívoca, **tudo conceito que a gente trabalha nos anos iniciais**, né?*

Então, eu acho que as duas coisas vão caminhando junto, o modo que a gente está trabalhando e o modo que as avaliações vêm, essa no caso, a Provinha Brasil vem, né? (Entrevista da Professora de 2º ano em 28 de abril de 2016).

Nessa direção, os demais professores afirmaram que recorrem às questões do Saresp e dos exames seletivos das escolas técnicas para a elaboração de suas atividades e avaliações, o que pode contribuir para que os saberes dos estudantes sejam reconhecidos nos descritores das avaliações externas em larga escala.

Vale dizer que, em entrevista, as avaliações externas em larga escala foram apontadas, por um dos professores, como importantes na elaboração das políticas públicas e na construção de um currículo mínimo nacional.

*Eu acho que é importante porque eu penso, quando a gente pensa na política pública nacional, não dá para gente pensar sem ter dados concretos, né? Então, eu acho que é uma importante coleta de dados, de informação, de você **saber o que está sendo ensinado em todas as escolas, de pensar num currículo mínimo para todos, né? De algo que abranja o Brasil como um todo.** Não dá para fazer política pública nacional pensando sempre de forma muito regional, muito fechada em cada escola, eu acho importante (Entrevista da Professora de 5º ano em 18 de abril de 2016).*

Para o OP dos anos finais do EF, as avaliações externas cumprem o papel de posicionar a escola, fazendo uma interface entre o geral e o específico, além de dar um sentido de rede e sistema nacional de educação. O professor do 9º ano mencionou a posição da escola em relação às demais. Em seu olhar, as avaliações externas em larga escala medem se os alunos atingiram as diretrizes e se a escola alcançou o índice mínimo.

*Então, eu caracterizo como importante nesse aspecto, para você parametrizar internamente, você se verificar, você se autoavaliar, **para você se inserir num contexto maior até para você dar um sentido de rede ou de sistema**, né? Já que se discute hoje o **Sistema Nacional de Educação**. Mas, até aí, né?*

*Então, eu acho que ela tem um papel a cumprir sim. Não dá, simplesmente, para você descartar a avaliação externa como um todo, né, Luana? Porque, assim, ela cumpre um determinado papel, eu acho que ela pode ser um mecanismo auxiliar, né? Até **para gente poder parametrizar em termos gerais onde aquela escola se coloca, se posiciona, fazer uma interface entre o geral e o específico**. Eu acho que a avaliação externa tem esse **papel colaborativo**. Não dá para jogar a criança fora junto com a água do banho [...] (Entrevista do OP de 7º ao 9º ano em 30 de março de 2016).*

*[...] mas **é uma prova que mede**, de certa forma, o conhecimento da escola, né? **Se os alunos estão atingindo as diretrizes**, estão atingindo os conteúdos estudados naquele período...*

*E além do mais, **saber assim, como que está a escola perante a nível nacional, né? Será que a escola está atingindo o índice mínimo ou está muito abaixo do índice?** Geralmente, as escolas estão sempre abaixo, né? Mas esse abaixo é muito abaixo ou é um pouco abaixo, né? **Será que a gente está tão defasado em relação às outras escolas ou não?** Então é bom para gente ter uma noção nesse ponto de vista, eu acho (Entrevista do Professor de 9º ano em 20 de abril de 2016).*

Dimensão 5: A soberania das avaliações externas em larga escala na escola (valor obtido pela escola nesta dimensão: 1,63)

Quadro 21 - Itens que compõem a dimensão 5

Itens que Compõem a Dimensão 5
Os resultados das avaliações externas são considerados pela escola como único indicador que traduz sua realidade
A escola realiza a avaliação institucional apenas com base nos resultados das avaliações externas
A qualidade da educação seria melhor se os professores recebessem bônus pelos resultados obtidos nas avaliações externas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A AFE mostra que, na percepção dos OPs e professores da Escola Maria Amélia de Queiroz, raramente os resultados das avaliações externas em larga escala são considerados pela instituição como único indicador que traduz sua realidade. O PPP da escola traz a avaliação feita pela CPA e na AVP do ano anterior, com a análise dos seguintes elementos: CPA – sinalização do entorno, intensificação da participação das famílias na comissão, presença da CPA nas reuniões de pais; AVP – análise da escrita dos estudantes e condições dos equipamentos multimídia (PPP Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015). Há, ainda, os aspectos levantados por segmento, “tentando pensar, na CPA, em problemas e questões pedagógicas, focando nas contribuições que cada segmento pode dar¹⁸⁸” (PPP Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 98).

¹⁸⁸ Aspectos apontados por cada segmento: Alunos – importância da qualidade das explicações dos professores;

Nas CPAs e RPAIs que acompanhamos, observamos que vários assuntos foram debatidos: CPA – Plano Municipal de Educação; gênero e sexualidade na escola; PPP *on-line*; metas da escola; eventos; etc.; RPAI – diretriz curricular; planejamento das ações para o início do ano letivo; apontamentos sobre BNCC; formação continuada; projetos desenvolvidos; eixos do PPP; questionário respondido pelos docentes na RPAI de 2015, com análise dos dados obtidos (aproximações e distanciamentos das metas do PPP); necessidade da CPA também olhar para as metas (Diário de Campo, 17 de dezembro de 2015, 3 de fevereiro de 2016 e 5 de fevereiro de 2016).

Quanto às avaliações externas em larga escala, o PPP destaca que “não podemos desprezar os dados trazidos pelas avaliações externas, mas não nos devemos deixar levar pelos apontamentos trazidos por elas unicamente” (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 99). No item Análise dos Indicadores Internos e Externos do Desempenho dos Alunos do Ensino Fundamental, além da apresentação do Ideb e das considerações sobre os dados observados, estão elencados os indicadores que a escola considera quando se autoavalia, a saber: metas estabelecidas e atingidas pela CPA; prova semestral para os alunos dos anos finais do EF, em forma de teste, elaborada internamente pelos professores da instituição; resultados obtidos em olimpíadas e concursos que a escola participa¹⁸⁹; número de turmas; alunos promovidos e retidos por frequência e conceito e quantidade de evadidos (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015).

Na dimensão 2, vimos que os OPs consideram que os resultados das avaliações externas, por trazerem dados sobre a escola, devem ser analisados nos momentos de autoavaliação. No entanto, no período em que acompanhamos a instituição, notamos que, raramente, ocorrem discussões sobre as avaliações externas em larga escala na CPA e/ou em outros momentos de avaliação institucional. Para um dos OPs, ainda não há uma discussão ampliada sobre os dados relacionados ao desempenho e retenção dos estudantes. De acordo com a OP, alguns resultados são apenas citados, mas ainda é preciso aprofundar os debates.

[...] eu não me lembro nunca, que eu acho que é um trabalho legal, também de fazer, que não é avaliação externa, é interna, de olhar, por exemplo, para as notas dos meninos de 6º ao 9º, entendeu? Em que medida a gente faz isso? Acho que nem com os professores a gente faz muito isso, né? No Conselho, os Conselhos, eu acho que os nossos acabam sendo mais individualizados mesmo, de você falar de cada

Famílias – necessidade de melhoria constante do ensino oferecido; Professores – muitos alunos em sala de aula; Funcionários – falta de professores.; Gestores – necessidade de formação continuada para todos (PPP Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 98).

¹⁸⁹ A Escola Maria Amélia de Queiroz participou e teve alunos premiados na Olimpíada Brasileira de Astrofísica (OBA), Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), Olimpíada de Língua Portuguesa, no Concurso de Redação da EPTV e no Concurso de Redação Minha Família na Escola (da Feac).

aluno sem pensar no todo, sem fazer essas grandes análises e na CPA acaba rolando a mesma coisa. A gente nunca fez isso, nem com os professores, nem com a CPA, por exemplo, de olhar o desempenho, olhar o número de retenção também, a gente acaba até citando, a gente cita e, às vezes, fala, eu tenho falado bastante com os professores que a gente está fazendo retenção por conta disso, disso, disso. Que a gente quer colocar a escola num movimento bem legal, resolver os problemas onde eles estão, não ficar empurrando para o ano seguinte, mas a gente não tem isso muito sistematizado não (Entrevista da OP de 1º ao 6º ano em 24 de março de 2016).

No PPP há registros nessa direção.

[...] em relação aos dados de ensino/aprendizagem, em relação às avaliações internas, apenas em 2014 mostramos e conversamos sobre os dados de promoção/retenção da nossa escola em 2013, por conta da Negociação com a SME, pelo que me lembro... (PPP Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 105).

Já em relação à avaliação externa, a partir de 2013, na CPA, se não me engano, começamos a dar uma olhada na Provinha Brasil, tanto nas provas como nos resultados e, depois, nos resultados do Ideb, conversando sobre isso, inclusive. Ano passado, para a mesma Negociação, também vimos e discutimos um pouco os dados do Ideb. Esse material de apresentação, relacionado à avaliação interna e externa da escola, também foi divulgado em TDC com os professores, mas precisamos trabalhar mais esses dados, sobretudo os internos, sempre... Confesso ser, este, um ponto falho: *tratamos muito de ensino aprendizagem por ano/turmas, nos Conselhos, mas precisamos envolver toda a escola nesta discussão*, considerando todos os anos/turmas e sua evolução – coisa que fazemos em poucos momentos no ano (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 105, grifos nossos).

Sobre a bonificação a partir dos resultados das avaliações externas, último item que integra esta dimensão, durante a entrevista, os OPs criticaram tal uso. Para o OP dos anos finais do EF, a hierarquização e bonificação não promovem a construção de um olhar contextualizado para os dados obtidos. O outro OP destacou que a bonificação faz com que as ações desenvolvidas priorizem os resultados.

[...] *por isso que durante muito tempo eu neguei a avaliação externa. Acho que por ver que as pessoas lidam com ela desse jeito ou aquela coisa da bonificação, né? Você bonifica ou não... porque aí você acaba lidando com ela de uma forma muito complicada, você acaba tentando burlar e fazer aquele dado ser bom, né? Não o ensino ser bom, mas o dado ser bom...* (Entrevista do OP de 1º ao 6º ano em 24 de março de 2016).

Agora o uso que você faz desse processo que é muito questionado, muito questionável, né? Para que você utiliza isso? Para que você vai querer escalonar, indexar, hierarquizar, medir, atribuir um bônus ou então, distribuir verba ou, então, pensar num processo comparativo das escolas? Aí eu acho que é um complicador porque cada uma tem seu contexto, né? (Entrevista do OP de 7º ao 9º ano em 30 de março de 2016).

Quando aplicamos o instrumento construído para esta pesquisa, um dos professores do 9º ano também criticou o uso das avaliações externas voltado para o aumento dos resultados quantitativos. O professor comentou que tem “bronca” dessas avaliações e que os estudantes não devem ser formados para irem bem nessas provas, mas para serem cidadãos (Diário de Campo, 17 de dezembro de 2015).

Dimensão 6: Comunicação dos resultados das avaliações externas em larga escala para famílias e estudantes (valor obtido pela escola nesta dimensão: 2,21)

Quadro 22 - Itens que compõem a dimensão 6

Itens que Compõem a Dimensão 6
As famílias são informadas sobre os resultados obtidos nas avaliações externas
Os alunos são informados sobre os resultados obtidos nas avaliações externas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Segundo a AFE, na percepção dos atores da Escola Maria Amélia de Queiroz, às vezes, ocorre a comunicação dos resultados das avaliações externas em larga escala para famílias e estudantes.

A partir do que apresentamos nas dimensões anteriores e considerando o que observamos na escola, percebemos que a discussão sobre os resultados, quando realizada, envolveu a CPA. Desse modo, estudantes e famílias, por integrarem tal comissão, presenciaram esses momentos. No entanto, essas discussões foram pontuais e, como apontado pela OP, em sua maioria, realizadas para cumprir tarefas.

Notamos, ainda, uma ação da escola direcionada aos estudantes de 9º ano antes da realização da Prova Brasil de 2015. Em uma conversa que tivemos, o OP dos anos finais do EF esclareceu que explicou para os alunos como o Ideb é calculado e sua relação com as políticas públicas. De acordo com o OP, nesse diálogo, foi dito aos estudantes que poderiam fazer a prova “de boa”, sem preocupação com as notas, mas de forma consciente (Diário de Campo, 18 de novembro de 2015). Durante a entrevista, o OP relatou mais um pouco sobre essa ação.

O ano passado, quando veio a prova, a gente fez toda uma conversa disso com a molecada do tipo ‘olha, o que significa isso. Como é que se vai... Se isso influencia nisso, nisso, nisso. Venham de boa’. Inclusive no sentindo, de falar ‘oh, a pessoa que vem aplicar é uma pessoa de fora, muitas vezes, ela está tensa, está pilhada, já aplicou uma prova de manhã, então, ela vai ser estúpida com você porque ela tem que cumprir regra, então, fica de boa’ (Entrevista do OP de 7º ao 9º ano em 30 de março de 2016).

Conforme descrevemos na primeira dimensão, ao conversar com os estudantes, o OP ainda abordou as características da Prova Brasil (questões de múltipla escolha e tempo determinado para responder), com o objetivo de prepará-los para a realização, já que, segundo o entrevistado, os estudantes da Escola Maria Amélia de Queiroz não estão habituados a esse estilo de avaliação.

6.7 As avaliações externas em larga escala na Escola Sueli Carneiro

A partir da AFE, a média dos itens que foram agrupados em cada uma das dimensões, está no Quadro 23.

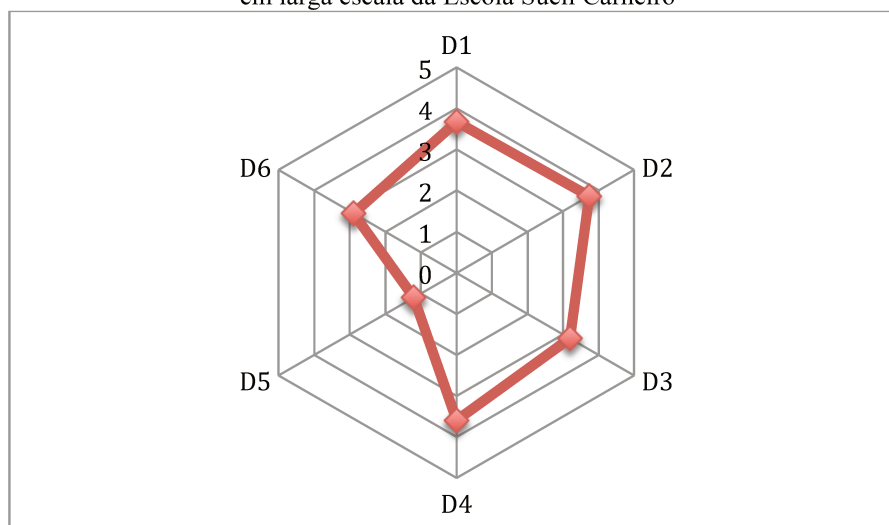
Quadro 23 - Média dos itens agrupados em cada uma das dimensões – Escola Sueli Carneiro

Dimensão	Média dos Itens Agrupados
D1 - Utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala no planejamento da escola	3,68
D2 – Avaliações externas em larga escala e a qualidade do ensino	3,74
D3 - Percepções da escola quanto ao uso dos resultados das avaliações externas em larga escala pela SME	3,2
D4 - Relação entre os saberes dos alunos e os conteúdos abordados pelas avaliações externas em larga escala	3,6
D5 - A soberania das avaliações externas em larga escala na escola	1,2
D6 - Comunicação dos resultados das avaliações externas em larga escala para famílias e estudantes	2,9

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A Figura 5 apresenta os resultados das percepções e dos usos das avaliações externas em larga escala na Escola Sueli Carneiro.

Figura 5 - Resultado da AFE quanto às percepções e aos usos das avaliações externas em larga escala da Escola Sueli Carneiro



Legenda: D1 – Utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala no planejamento da escola. D2 – Avaliações externas em larga escala e qualidade do ensino. D3 – Percepções da escola quanto ao uso dos resultados das avaliações externas em larga escala pela SME. D4 – Relação entre os saberes dos alunos e os conteúdos abordados pelas avaliações externas em larga escala. D5 – A soberania das avaliações externas em larga escala na escola. D6 – Comunicação dos resultados das avaliações externas em larga escala para famílias e estudantes.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dimensão 1: Utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala no planejamento da escola (valor obtido pela escola nesta dimensão: 3,68)

Quadro 24 - Itens que compõem a dimensão 1

Itens que Compõem a Dimensão 1
Os dados das avaliações externas são utilizados no planejamento das diversas atividades desenvolvidas pela escola
Os resultados das avaliações externas são discutidos nos TDCs
Os resultados das avaliações externas são utilizados na elaboração do PP
Os resultados da Prova Brasil são utilizados para orientação das práticas pedagógicas da minha escola
Minha escola utiliza os resultados das avaliações externas no planejamento de suas ações
Os resultados das avaliações externas são discutidos em coletivos como CPA ou Conselho de Escola
A escola realiza atividades valorizando conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática devido às exigências nas avaliações externas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A média dos itens agrupados nesta dimensão, obtida na AFE, mostra que, na percepção dos atores da Escola Sueli Carneiro, a instituição geralmente faz uso dos resultados das avaliações externas em larga escala no planejamento de suas diversas atividades. Conforme descrevemos a seguir, nas reuniões que presenciamos e nas atas consultadas, as avaliações externas foram mencionadas nos encontros de TDC e Conselho de Classe.

- 17 de setembro de 2015 – durante o Conselho de Classe dos 4^{os} e 5^{os} anos, a

OP relatou que, em uma reunião com os OPs do EF, Maria Inês Fini apresentou o material produzido pela Feac – Pontos e Contrapontos do Ensino e da Aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática na Perspectiva da Prova Brasil – e disse que o Ideb do município deveria ser mais alto, considerando o salário dos profissionais da rede (Diário de Campo, 17 de setembro de 2015).

- 28 de setembro de 2015 – professores dos anos finais do EF conversaram, durante o TDC, sobre os resultados da Prova Brasil, após a OP apresentar os materiais produzidos pela Feac (Ata da TDC, 28 de setembro de 2015).
- 5 de outubro de 2015 – no TDC, os professores dos anos finais do EF conversam sobre a Prova Brasil e resolvem aplicar simulados para os estudantes do 9º ano (Ata da TDC, 5 de outubro de 2015).
- 26 de outubro de 2015 – a pedido da OP que não estava nesse encontro, a diretora solicitou aos professores, durante o TDC, que continuassem com os simulados. Os docentes foram informados sobre as datas de aplicação da Prova Brasil (Diário de Campo, 26 de outubro de 2015).
- 9 novembro de 2015 – no TDC, houve a entrega, para as professoras do 2º ano, do teste 2 da Provinha Brasil. Apenas foi realizada a entrega pois, nesse dia, houve palestra com uma enfermeira (Ata da TDC, 09 de novembro de 2015).
- 15 de fevereiro de 2016 – no TDC, ao definirem a avaliação diagnóstica, realizada no início do ano letivo, a professora do 2º ano afirmou que utilizará exercícios da Provinha Brasil, para que os alunos tenham contato com esse estilo de prova (Diário de Campo, 15 de fevereiro de 2016).
- 11 de abril de 2016 – durante o TDC, a OP retomou com os professores que é preciso iniciar as aulas com uma leitura deleite. Segundo a OP, ao realizar a leitura, é preciso informar qual o gênero do texto, já que em um dos anos houve uma piada na Provinha Brasil e os alunos não souberam identificar. A OP completou seu argumento dizendo: “Só a escola mostra essa cultura. Eles não têm livros, jornais em casa”. Na sequência, a professora do 5º ano relatou que, em suas atividades, solicita que os alunos identifiquem a mensagem de determinados parágrafos do texto. A professora do 3º ano disse que esse estilo de atividade consta nas avaliações externas. Ainda sobre esse tema, a OP e os professores comentaram que as crianças não entendem os comandos dessas avaliações. Para a professora do 3º ano, os alunos precisam aprender a preencher gabarito. Para a

professora do 2º ano, não se trata de treino, mas da realização de provas de todos os estilos, de múltipla escolha e dissertativas (Diário de Campo, 11 de abril de 2016).

- 18 de maio de 2016 – durante o Conselho de Classe do 2º ano, uma professora afirmou que seus alunos não foram bem na Provinha Brasil. Para a docente, eles sabiam os conteúdos, mas muitos ficaram ansiosos. A professora ressaltou que é preciso aproximar as crianças desse estilo de prova (múltipla escolha) (Diário de Campo, 18 de maio de 2016).

Em entrevista, a OP afirmou que os debates sobre o tema acontecem nas reuniões de planejamento e no TDC e que o grupo procura identificar quais alunos obtiveram os maiores e os menores resultados. Relatou, ainda, que conversa com as professoras das turmas avaliadas, após a aplicação dos testes padronizados. Os momentos de TDC também foram lembrados por dois docentes entrevistados. Apenas a professora do 2º ano afirmou que nunca presenciou, na escola, uma discussão sistematizada e com apresentação dos resultados das avaliações externas em larga escala.

[...] mas, geralmente, a gente trabalha todos os resultados no TD, né? E, às vezes, a gente trabalha na minha sala, eu e as meninas que aplicaram a prova¹⁹⁰, naquele ano. E, no começo do ano, logo no comecinho, a gente fala dos resultados como foram e do que a gente precisa fazer este ano para que o desempenho dos nossos alunos melhore, entendeu?

Geralmente, a gente baixa na internet o resultado e vai mostrando... [...] Discute alguns nomes de quem foi melhor ou pior¹⁹¹, se era aluno da escola, se não era aluno da escola, né? E o que esse aluno traz para nós como informação da outra escola que ele veio, porque ele traz bastante coisa, pode não trazer muitas coisas como resultado, né? (Entrevista da OP em 13 de abril de 2016).

Eu nunca vi, nunca vi. Assim, de ser explanado quantos por cento cada turma tirou, quanto foi feito, o que realmente, porque aquela turma apresentou maior número de erro e acerto... (Entrevista da Professora de 2º ano em 28 de março de 2016).

Sim, é mais em TD porque é bem mais específico, né? É bem mais específico. Então, a gente conversa mais em TD ou chama-se o professor e conversa [...]

Então, diante disso, a gente faz um levantamento do que foi acertado, do que eles tiveram mais dificuldade e tenta fazer uma adequação. Essa adequação, geralmente, ela é passada pela Orientação Pedagógica, pela OP da escola 'olha, teve um percentual melhor ou maior ou menor, nesse quesito, nesse enunciado', né?

¹⁹⁰ A possibilidade de aplicação pelo próprio professor ocorre, somente, na Provinha Brasil.

¹⁹¹ Apenas na Provinha Brasil é possível conhecer os resultados individuais dos estudantes.

[...] na realidade, assim, vem o resultado para gente, né? A gente tenta levantar o que foi mais difícil, o que eles acertaram menos, o porquê que acertaram menos, se dentro do nosso planejamento, se dentro do PP ou do nosso planejamento (Entrevista da Professora do 5º ano em 22 de março de 2016).

Correto, as reuniões que nós temos todas as semanas [TDC]. A gente está sempre debatendo no início de ano, em época de planejamento, a gente está sempre avaliando, a gente está sempre comentando, a gente está sempre tentando melhorar esses números aí. [...] A gente olha os resultados, olha as provas, olha tudo (Entrevista do Professor do 9º ano em 27 de abril de 2016).

O PPP da escola também destaca que as discussões sobre os resultados das avaliações externas em larga escala ocorrem no TDC. Há apresentação do Ideb e da Provinha Brasil e, após constatar avanços nos resultados, é mencionado que, coletivamente, a equipe decidiu dar continuidade ao trabalho desenvolvido, o qual tem como eixo a leitura, escrita e o raciocínio lógico-matemático na formação do cidadão (PPP da Escola Sueli Carneiro, 2015). O PPP traz que as avaliações externas revelam como a escola está diante das demais e trazem indicativos para o planejamento das ações da escola.

[...] os resultados das avaliações externas atuam como um instrumento complementar que vem auxiliar no replanejamento das ações pedagógicas (PPP da Escola Sueli Carneiro, 2015, p. 1, grifos nossos).

Revela-nos como a nossa escola está situada com as demais e o que precisamos trabalhar com os nossos alunos, o que está nos faltando para ampliar nosso conhecimento e dos alunos (PPP da Escola Sueli Carneiro, 2015, p. 2, grifos nossos).

Também no PPP, observamos que, entre as funções do professor coordenador de ciclo¹⁹², estão ações pertinentes aos dois componentes curriculares das avaliações externas em larga escala, ou seja, Língua Portuguesa e Matemática.

Facilitar e estimular o acesso dos professores a conhecimentos específicos sobre

¹⁹² Há outras funções estabelecidas para os coordenadores de ciclo, entretanto, quanto aos componentes curriculares, encontramos mais menções à Língua Portuguesa e Matemática. Há apenas uma referência às artes (propor atividades voltadas para algumas datas comemorativas com a professora de artes) e os demais componentes aparecem vinculados à alfabetização (o coordenador deve viabilizar projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização: diálogos entre a área da linguagem e seus componentes curriculares de Língua Portuguesa e artes, as áreas de Matemática, Ciências da natureza, Ciências humanas e seus componentes curriculares História e Geografia; o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber) (PPP da Escola Sueli Carneiro, 2015, p. 2-3).

processos de leitura e escrita e transformá-los em atividades de sala de aula;

Sugestões de atividades para serem trabalhadas nas aulas de Letramento de Português e Matemática pelo Programa Mais Educação, a título de reforço escolar;

O coordenador deve viabilizar *projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização* (PPP da Escola Sueli Carneiro, 2015, p. 2-3, grifos nossos).

Nessa direção, em entrevista, a OP afirmou que as avaliações externas indicam quais são os aspectos mais contemplados pela rede de ensino e ressaltou que a função da escola é alfabetizar e trabalhar o letramento em Língua Portuguesa e Matemática.

*Então assim, [a avaliação externa] traz para nós e traz para ou.. para prefeitura mesmo, né? Um sentido de assim, a rede está trabalhando mais ou se **preocupando mais em atingir tais e tais pontos e, é função da escola, né? Alfabetizar, trabalhar o letramento tanto do Português como da Matemática, e é função da escola fazer com que os alunos pensem*** (Entrevista da OP em 13 de abril de 2016).

Ainda na visão da OP, as avaliações externas em larga escala possibilitam que os professores analisem as estratégias utilizadas e percebam quais conteúdos precisam ser trabalhados. Desse modo, considera que as avaliações externas relacionam-se ao planejamento, sobretudo das aulas, uma vez que traz dados sobre a prática do professor (conteúdos e estratégias). Para a professora do 2º ano, analisar os resultados das avaliações externas beneficia o trabalho, sinalizando o que não foi contemplado e o que deve ser ensinado. O professor do 9º ano destacou que as avaliações externas em larga escala podem ser utilizadas para melhorar o ensino, indicando o que é necessário ser novamente abordado.

*Elas têm uma importância à medida que a gente tem acesso, né? A devolução... Do que eles levantaram, né? Depois da avaliação do que a escola apresentou. Isso para nós é muito bom porque **faz com que os professores trabalhem alguns pontos que a gente não trabalhou ou passou despercebido, né?***

*[...] mas o resultado voltando dessas avaliações externas, né? **É muito bom para gente trabalhar com os professores e poder dar uma devolutiva para os professores.***

*[...] eu acho que **faz muito bem para o professor e é assim, um jeito dele optar em fazer as mudanças, melhorar as estratégias ou pensar em outras estratégias que aquilo que ele vai trabalhar tenha melhor resultado com os alunos*** (Entrevista da OP em 13 de abril de 2016).

*[...] coloca em porcentagem mesmo, o que trabalha, o que **estava faltando para aquele grupo ter maior desempenho nisso ou naquilo. Então, acho que, nesse sentido, realmente, ela é super benéfica porque aí você consegue filtrar melhor esses resultados e aí você, né? Ensina mais em cima desses resultados*** [...] (Entrevista da Professora de 2º ano em 28 de março de 2016).

Bom, a prova, ela pode ser usada com objetivos de melhorar o seu trabalho, melhorar o ensino, né?

[...] ela também pode ser um indicativo de onde você tem que voltar a trabalhar, onde você tem que voltar a reforçar, né? (Entrevista do Professor do 9º ano em 27 de abril de 2016).

Ainda sobre o planejamento das atividades, considerando as avaliações externas em larga escala, a OP afirmou que a escola tem trabalhado com a Provinha Brasil desde 2008, quando não obteve um bom resultado. Como descrevemos anteriormente, no TDC do dia 11 de abril de 2016, esse fato também foi mencionado e a OP solicitou aos professores abordar, nos momentos de leitura, os gêneros literários dos textos.

A gente tem focado muito na Provinha Brasil, desde um ano... acho que 2008. A gente foi muito mal na Provinha Brasil e de lá para cá, a gente tem levantado essas questões. Tá certo que a gente não pega a prova e fala e tal, né? Mas, nessa última reunião no TD que eu falei da leitura, de quanto é importante o professor ser o leitor para o aluno desde o 1º ano até o 9º ano [...]

É a questão da piada e caiu uma vez uma pergunta na Provinha Brasil que era uma piada e a escola foi muito mal. Daí a gente levantou questão por questão, né? Para saber o gênero daquilo que a gente não estava trabalhando e foi muito legal isso e daí nós repartimos: 1º ano vai trabalhar tal coisa, 2º ano, 3º ano... Porque os nossos alunos estão em falta, tendo falta de um conteúdo que ou a gente esquece ou acha que não precisa, né? 'Ah, mas trabalhar piada? Se alguém entra aqui?' Se um professor novo entra vai falar assim 'tem que trabalhar piada, por quê?', né?

Todo TDC, a gente... Acho que em 2008, todo TDC a gente estudava uma questão da prova, que tipo de prova era, o que queria dizer aquilo, que tipo de texto era, o que que eu posso entender [...]

Então, eu tenho esse exemplo de mudar em diversos tipos de texto, né? Porque tinha alguns que a gente não trabalhava, não explorava tanto e o professor mesmo se questionar, quanto os alunos deles fizeram... ficaram ali em 57% e os alunos dos outros ficaram com 90 e poucos por cento, né? Das duas estarem fazendo uma troca, né? E dizendo 'olha esse meu aluno está em nível de saber tal, mas ele podia saber tal coisa e o que que eu faço? Eu volto a trabalhar tal coisa ou eu posso seguir? Quais as atividades que eu dou, que eu posso dar de sugestão para meus alunos trabalharem?' (Entrevista da OP em 13 de abril de 2016).

Além do resultado obtido em 2008, a OP destacou, ainda, que Provinha Brasil ocorre duas vezes ao ano e seus resultados permitem identificar o que o professor trabalhou com os alunos. Já a Prova Brasil, para a OP e a professora do 5º ano, existe uma morosidade na devolutiva dos resultados. Quando são divulgados, os estudantes já estão no 6º ano do EF e com outros professores.

[...] Provinha Brasil que tem logo no começo do ano, logo não, assim, abril e maio, né? E depois, no final, nos dá uma noção do que o professor trabalhou, como os

alunos estão e o que que o professor também precisava trabalhar que ali na Provinha Brasil tem e que a gente não trabalhou com os alunos, né?

Mas, eu acho que ainda é pouco a devolutiva para nós. Tem uma devolutiva que sai no site da Provinha Brasil.. da Prova Brasil, desculpa [...] (Entrevista da OP em 13 de abril de 2016).

[...] porque assim, quando vem o resultado, já acabou o ano. Então, aquela turma já não é da gente mais, certo? Então, praticamente, o que você tem... às vezes, nem é o mesmo professor que trabalhou e que está trabalhando num 5º ano novamente e que não teve o conhecimento dessa prova, não é? Então, a coisa fica meio truncada por aí, ela fica meio dispersa, né? Mas é por isso que o Orientador Pedagógico é que faz esse meio de campo, digamos assim, né?

[...] a criança faz a Prova Brasil no 5º ano, no outro ano, ela está no 6º com outra estrutura do fundamental II, entendeu? Com vários professores, com várias... Então, assim, na realidade, aquele tempo passou porque demora para vir o resultado, né? (Entrevista da Professora de 5º ano em 22 de março de 2016).

Nas entrevistas, os participantes relataram algumas ações desenvolvidas a partir das avaliações externas em larga escala, a saber: utilização dos descritores no planejamento das atividades; busca, na internet, de provas anteriores para verificar os conteúdos exigidos; atividades envolvendo enunciados característicos dos testes padronizados. Ocorre, também, o emprego de questões de múltipla escolha em atividades e avaliações realizadas pelos docentes.

Não, nos resultados não. O que ele me ajuda muito são os descritores mesmo porque aí, assim, alguns caminhos que a gente vai ter que estar passando, por exemplo, na leitura do texto, então o que informa o texto, né? Então, procurar, às vezes, a interpretação de texto que a informação está no texto ou que está implícito e explícito... Então, eu acho que essas coisas eu acho que é legal porque a gente vai esquecendo ao longo, né? Então, eu gosto de dar uma olhada, principalmente, nesse momento, o que que o texto pode ajudar. Então, eu uso, assim, algumas coisas dos descritores.

Pesquisadora: No seu planejamento?

Entrevistada: Sim, sim. Eu pego sempre.

[...] dá para trabalhar de maneira mais específica nos dados que foram contemplados ali porque ao mesmo tempo que ela dá índices importantes, eu acredito que se você for analisar os descritores você consegue evoluir nesse processo com as crianças [...]

O que agora me fez ficar mais preocupada de uns anos para cá, que eu andei pegando o 2º ano, que eu sempre estava no 1º ou no 3º, foi exatamente isso que como a Provinha Brasil ela é objetiva, eu acabei inserindo no meu planejamento algumas atividades para criança até tomar contato com isso. Mas, no geral, era dissertativo. Então, agora eu estou inserindo algumas coisas objetivas porque, às vezes, chega a Provinha e eles começam a fazer x em tudo quanto é quadradinho. E aí eles não sabem o que é trabalhar em cima de prova objetiva. Então, talvez a Provinha Brasil trouxe esse dado para eu estar tentando mais e tal, permitindo eu colocar mais nas atividades das crianças. E aí nas avaliações também, eu tenho

colocado alguma coisa nesse sentido para até eles tomarem contato um pouco com isso (Entrevista da Professora de 2º ano em 28 de março de 2016).

A gente faz, após a prova... Apesar de que a gente não fica com a prova, né? Não é a gente que aplica, a gente não fica... Não é a gente que corrige, né? Mas de qualquer forma, a gente tem acesso aos conteúdos que vieram, né? Então, o que que a gente faz? A gente busca avaliações anteriores e tal. O padrão quase que se repete na cobrança e a gente trabalha esses conteúdos [...]

Porque, muitas vezes, a criança não entende um enunciado, não consegue fazer uma atividade, uma questão, em função do enunciado, né? Como cite, elabore, enumere... Então, assim, o conteúdo, às vezes, ela sabe, mas a forma do enunciado, muitas vezes a criança sente dificuldade. Então, por exemplo, enunciado que... excludentes, não é?

Mas a gente procura trabalhar bastante essa mudança de enunciado, né?

[...] a gente trabalha assim, nós mudamos alguns critérios de enunciado, sabe? Mudamos algumas atividades de enunciados, mas a gente não sabe o que que vem, né?

Sim, que eles tenham conhecimento, né? De que se tem várias formas de se pedir a execução de uma atividade, num enunciado, de várias formas diferentes a mesma coisa.

Às vezes, chego sim porque eles precisam ter contato com esse tipo [múltipla escolha].

Pesquisadora: Em prova mesmo ou em atividades?

Entrevistada: Não, em atividades e em prova também. Mas, como eu disse, não para provar que sabe, para ter conhecimento que existe aquele tipo de avaliação sim. Eles não podem ficar completamente fora do conhecimento de que existe isso, amanhã ele vai para outra escola e nunca viu, né? (Entrevista da Professora de 5º ano em 22 de março de 2016).

Vale dizer, no entanto, que nos Conselhos de Classe observamos que as avaliações não se limitam aos testes. Há uma variedade em suas formas, conforme descrito pela professora do 5º ano.

Nossa, de várias formas. Olha, o ano passado, por exemplo, eu faço de várias formas, eu faço avaliação coletiva.

Pesquisadora: Em grupo mesmo?

Entrevistada: Em grupo. Para cada grupo, eu faço, por exemplo, eu misturo crianças com saberes diferentes e dou uma avaliação, dou tarefa para aquele grupo fazer porque eu trabalho com saberes diferentes. Porque, na realidade, aquele que não tem a capacidade de fazer aquilo, ele vai aprender com o outro, ele vai participar de qualquer forma e eles cobram a participação do outro, certo? Nesse tipo de trabalho, eu costumo deixar consultar. [...] Então, junto primeiro os grupos independente dos saberes, eu misturo saberes e aí eles podem consultar que é, na realidade, uma forma de estudar, de rever o material. [...] E, por exemplo, se eu estou trabalhando jornal, o ano passado eu fiz isso. [...] e aí eles tiveram que montar um jornal, foi uma avaliação que eu fiz com eles (Entrevista da Professora de 5º ano em 22 de março de 2016).

Nas turmas do último ano do EF, são realizados simulados. No TDC de 26 de outubro de 2015, os professores comentaram que a escola estadual, localizada no mesmo bairro, possui um Ideb maior do que a Escola Sueli Carneiro. Ainda nessa conversa, o professor do 9º ano afirmou que a aplicação de simulados não era uma prática da escola, mas que passou a existir na intenção de aumentar o Ideb. Disse, também, que, em 2015, uma professora compartilhou com os colegas alguns simulados e os docentes aproveitaram esse material. Em entrevista, contudo, o professor criticou os testes e afirmou que a escola valoriza a formação crítica, em que o aluno precisa demonstrar seu ponto de vista.

Teste é muito superficial, né? Marcar x é muito superficial. Então, nós valorizamos muito uma formação crítica e, na formação crítica, o aluno tem que escrever, mostrar o ponto de vista dele (Entrevista do Professor do 9º ano em 27 de abril de 2016).

No TDC de 26 de outubro de 2015, uma docente, que também leciona no 9º ano, contou que aplica simulados inclusive para os alunos do 8º ano. De acordo com a professora, os estudantes de ambas as turmas acham os simulados fáceis e a maioria tem acertado, no mínimo, dez questões, de um teste com 13 itens. A professora comentou, ainda, que cronometra o tempo da aplicação da prova e traz, para suas avaliações trimestrais, questões do Saresp. Durante a conversa, alguns professores disseram que essa prática não se constitui em treino, uma vez que estão trabalhando os conteúdos do ano letivo e os simulados são aplicados para que os alunos se habituem ao estilo de prova (Diário de Campo, 26 de outubro de 2015). Considerando as datas em que o assunto foi abordado, observamos que os simulados para os 9^{os} anos foram combinados durante o TDC, após a OP realizar a apresentação do material produzido pela Feac e anterior à aplicação da Prova Brasil.

Na Escola Sueli Carneiro, a prática do simulado está associada, também, ao preparo para os chamados vestibulinhos das escolas técnicas. Segundo a OP, os professores desenvolvem atividades relacionadas aos exames seletivos.

Então, o ano passado, a gente começou a falar um pouco dos simulados para entrar num... de um vestibulinho, né? Para entrar num ensino médio, geralmente, Cotuca, Bento Quirino¹⁹³, Etecap e tem outros também como o Bentinho¹⁹⁴, né? [...] E aí os nossos professores começaram a levar isso daí para dentro da sala de aula e começou-se um interesse desses alunos para eles entrarem nesses técnicos, né? [...] e, assim, a gente foi ensinando para eles o que era um simulado, o que que eles tinham que fazer, que papel que ele responde. Porque tinha alunos aqui que não sabiam o que era... como que passava o resultado de uma prova para o

¹⁹³ Escola Técnica Estadual Bento Quirino.

¹⁹⁴ Colégio Politécnico Bento Quirino.

gabarito, eles não sabiam o que era o gabarito, né? E como isso fica distante deles, a gente começou a dar aula à tarde para eles. Então, os 9^{os} anos podiam voltar aqui e ficar nos grupos de estudo que Ana, Luiza, Gabriela¹⁹⁵, a Ana de Ciências, a Luiza de Inglês, Gabriela de Português, ficavam aqui para poder trabalhar com eles.

As professoras? Recebiam uma hora a mais, uma hora-reunião, entendeu? Para que elas não viessem fazer nada, assim, sem receber e tal. Porque ajuda o professor, né? (Entrevista do OP em 13 de abril de 2016).

[...] nós temos exemplos aí de alunos que já estão no 9^o ano, alunos que querem focar mais cursos profissionalizantes, ensino médio que já vão tendo um trabalho a mais em cima deles. [...] São aulas, é trabalhar listas de exercícios, conteúdos que são mais cobrados nessas provas, né? Em sala de aula, em outros momentos, fora das aulas (Entrevista do Professor do 9^o ano em 27 de abril de 2016).

Isso posto, percebemos que, na Escola Sueli Carneiro, as avaliações externas em larga escala:

- São abordadas nos momentos de planejamento e o TDC. Em alguns casos, a OP procura conversar com as professoras das turmas nas quais as provas foram aplicadas.
- Houve uma atenção à Provinha Brasil, considerando seu formato e conteúdo, sobretudo a partir de resultados insatisfatórios obtidos em 2008. Às vezes, essas discussões são retomadas.
- As características da Provinha Brasil foram destacadas pela OP como favorecedoras de sua utilização (aplicada duas vezes ao ano com resultados obtidos rapidamente).
- Para a professora do 5^o ano, há morosidade na devolutiva dos resultados da Prova Brasil. Quando chegam, os alunos já estão em outro ciclo e com outros professores.
- Algumas atividades são desenvolvidas considerando as avaliações externas em larga escala: aplicação de provas realizadas em anos anteriores; utilização de questões de múltipla escolha em atividades e avaliações internas, inclusive para os alunos do 2^o ano; estudo e uso dos descritores no planejamento das aulas; aplicação de simulados. Uma professora do 9^o ano, contou, em TDC, que aplica simulados inclusive para os alunos do 8^o ano e cronometra o tempo da aplicação da prova.

¹⁹⁵ Nomes fictícios.

- Em 2015, para os 9^{os} anos, próximo à realização da Prova Brasil e após a apresentação do material produzido pela Feac, a escola orientou os professores a aplicarem simulados.
- De modo geral, os professores ressaltam que aplicar provas realizadas em anos anteriores, questões de múltipla escolha, bem como simulados, não significa treinar os alunos. Para eles, é necessário que os estudantes se habituem com esse estilo de prova. Os docentes dos anos finais do EF destacam, ainda, que nesses simulados estão os conteúdos que precisam ser trabalhados.
- Apesar das práticas realizadas, há uma variedade nos instrumentos de avaliação utilizados e o professor do 9º ano criticou o uso de testes.
- Vale lembrar que os simulados e a aplicação de provas realizadas em anos anteriores tem como foco a Língua Portuguesa e Matemática. Esses dois componentes curriculares também recebem atenção, no PPP, em seu eixo de trabalho e na descrição das funções do professor coordenador de ciclo.
- No PPP, os resultados das avaliações externas também são considerados como meio para o replanejamento das ações pedagógicas. É mencionado, também, que as avaliações externas possibilitam posicionar a escola diante das demais. A relação entre as avaliações externas em larga escala e o planejamento do trabalho escolar também apareceu nas falas da OP e dos professores de 2º e 9º anos.
- Não identificamos debate sobre as avaliações externas em larga escala na CPA contemplando, por sua vez, o olhar e a voz dos demais segmentos da comunidade escolar.

Dimensão 2: Avaliações externas em larga escala e qualidade da escola (valor obtido pela escola nesta dimensão: 3,74)

Quadro 25 - Itens que compõem a dimensão 2

Itens que Compõem a Dimensão 2
Os resultados das avaliações externas de desempenho dos estudantes traduzem a qualidade do trabalho realizado pela escola
Os resultados das avaliações externas são um dos elementos que devem ser analisados no debate acerca da qualidade escolar
Os resultados das avaliações externas precisam ser considerados na avaliação institucional da escola
As ações realizadas pela SME com base nos resultados das avaliações externas são importantes para a melhoria da qualidade do ensino

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com os dados da AFE, na percepção da OP e dos professores da Escola Sueli Carneiro, os resultados das avaliações externas em larga escala geralmente traduzem a qualidade do trabalho realizado pela escola.

Nas entrevistas, por sua vez, os participantes enfatizaram que esses resultados não espelham a totalidade do trabalho desenvolvido pela instituição. Para eles, as avaliações externas não podem ser consideradas como a tradução do trabalho desenvolvido pela escola, pois há elementos que influenciam os resultados. Foram destacados: a prova não contempla todo o conteúdo trabalhado; as características da turma possibilitam ou não a abordagem dos conteúdos programados; a prova é elaborada idealizando um aluno com determinado saber quando, em sala, os alunos apresentam saberes diferentes.

Ele espelha. Em alguns aspectos, né? Não são em todos. Por exemplo, a Provinha Brasil, é na leitura, né? (Entrevista da OP em 13 de abril de 2016).

De certa forma, uma parte sim outra parte não. Eu acredito que cada ano, eu acho que se diferencia o trabalho, devido a turma, devido ao professor, devido aos processos em si que vão acontecendo ao longo daquele ano. Então, acho que uma parte traduz o ensino daquela escola, mas outra não, né? Então, a parte que tem alguns conteúdos mais gerais, mais específicos ou o ano que o professor conseguiu trabalhar de maneira mais tranquila com aqueles determinados conteúdos que são tratados nos descritores e tal, eu acredito que sim. Mas tem ano que não dá para ser fiel ao que acontece na escola porque, por exemplo, eu mesma que estou aqui há 2 anos. No ano passado eu tinha uma característica na minha sala. Então, ela estava num tipo de aprendizado. Este ano eu já estou vendo que é totalmente diferente, né? Então, eu vi que a turma que eu recebi este ano, ela é muito mais fraca do que a que eu recebi ano passado. Então, o ano passado podia ser, traduziu? Ou esse ano não? Então, depende eu acho que muito do professor, do trabalho que é realizado ao longo daquele ano, então eu acho que 50% sim, mas o outro restante, não (Entrevista da Professora de 2º ano em 28 de março de 2016).

[...] eu vejo que não porque na realidade, assim, a Prova Brasil é para que atinja um maior número, né? De estados e as diferenças regionais são muito grandes, então alguma coisa sempre escapa dessa avaliação.

Não, não espelha. Porque você não sabe o que os organizadores, né? Quem fez a Prova Brasil, na realidade, quais são os objetivos exatos que eles querem, apesar de que a gente sabe que é baseado nos Parâmetros e tal, mas aqui nós temos 4 níveis de conhecimento, então quando a gente trabalha com o aluno, a gente trabalha diante desses 4 níveis de conhecimentos e a prova não contempla essas dificuldades de níveis de conhecimento, entendeu? (Entrevista da Professora de 5º ano em 22 de março de 2016).

Interessante observamos a fala do professor do 9º ano ao destacar que os resultados das avaliações externas podem levar à comunidade o trabalho da escola em números, mas não o que é desenvolvido no interior da instituição. Disse, ainda, que educação

é processo de longo prazo e, portanto, das ações realizadas não decorrem resultados imediatos.

Avaliação externa é uma forma de a comunidade como um todo estar olhando o seu trabalho. 'Ah, a escola tal está com um número... Olha lá o número dele, excelente!' Então, quem está de fora, só olhando o número é muito bom, né? Agora vai lá dentro ver o trabalho que a pessoa faz, né? Porque educação é um desafio.

Ele pode ser conhecido, mas uma porcentagem mínima do trabalho, né? Porque você pega, por exemplo, a nossa escola, o trabalho que a gente desenvolve aqui. Eu acho que somente uma pessoa ou um pesquisador, uma pessoa que esteja muito envolvida com a nossa comunidade vai ver os nossos resultados porque o resultado da educação, ele não é de curto prazo, né? Faz hoje e saiu amanhã? Qualquer resultado na educação é um resultado de longo prazo [...] (Entrevista do Professor do 9º ano em 27 de abril de 2016).

Mesmo concebida como aquela que não espelha a realidade da escola, vimos, na dimensão anterior, que no planejamento das ações desenvolvidas pela instituição as avaliações externas foram consideradas. Todavia, observamos que o debate sobre o tema tem envolvido a OP e os professores e, nesse sentido, não ocorre em tempos e espaços coletivos para a reflexão acerca da qualidade da escola, envolvendo os demais segmento da comunidade, como, por exemplo, a CPA e/ou demais momentos de avaliação institucional. Em entrevista, a OP considera que a escola tem esquecido de olhar para os resultados e trazer para sua realidade.

Porque nós somos os mesmos professores, nós estamos aqui há tanto tempo, né? E porque nós não temos um resultado mais... mais próprio da nossa escola. E parece que a gente esquece de olhar o aluno e esquece de ver esses resultados e trazê-los para a realidade [...] (Entrevista da OP em 13 de abril de 2016).

Quanto às ações promovidas pela SME, a partir das avaliações externas, para a melhoria da qualidade do ensino, a OP destacou que o olhar da gestão central pode contribuir com a escola, já que é diferente do olhar daqueles que nela estão cotidianamente e, por conseguinte, subsídios podem ser direcionados à instituição. Em sua fala, fez referência às ações realizadas nos primeiros anos da política de AIP, com formações contemplando os resultados das avaliações e o andamento das CPAs. Segundo a OP, nesse movimento, havia uma relação entre as avaliações externas em larga escala e os questionamentos propostos de Assessoria de AIP.

[...] e eu acho que a prefeitura pode ter um olhar daquela escola e pode até trazer para nós algumas coisas, um subsídio ou alguma formação que ele viu e que, às vezes, a escola, né? Porque é diferente o olhar do OP, é diferente o olhar do

professor, é diferente o olhar do vice, do diretor, né? Então, alguém diferente da escola [...] e eu posso não ter visto porque a gente está tão envolvido no dia a dia ali e a gente... Então, assim, para nós, esses olhares são de grande importância, mas nem sempre dá para você olhar tudo ao mesmo tempo.

Tinha da CPA que vinha pela Avaliação Institucional, né? Então, tinha algumas ações trabalhadas pelo próprio Loed junto com a Secretaria, né? Que traziam os formadores para falar com a gente das provas, dos resultados de provas como também nos indicavam um caminho para andar no... para melhorar o andamento da CPA enquanto ação dela e tal [...]

Eu acho que antes eles pegavam os professores que aplicavam a prova, né? E que corrigiam, faziam parte da Avaliação Institucional e daí tinha uma troca e também tinha aquele resultado daquela Prova Campinas e foi um 'boom' na época. E, assim, a gente tinha informações, entendeu? Porque essas pessoas participavam da correção da prova e faziam parte da Avaliação Institucional porque de alguma forma, elas estavam ligadas. De alguma forma, a Elisabete¹⁹⁶ estava ligada com a Mara, ali junto a SME com a Unicamp, né? Na AIP, ela que via essa parte da Provinha Brasil, trazia para nós um questionamento, fazia cursos para esses professores. Então, tinha uma ligação (Entrevista da OP em 13 de abril de 2016).

Dimensão 3: Percepções da escola quanto ao uso dos resultados das avaliações externas em larga escala pela SME (valor obtido pela escola nesta dimensão: 3,20)

Quadro 26 - Itens que compõem a dimensão 3

Itens que Compõem a Dimensão 3
Os resultados da Provinha Brasil são irrelevantes para que a SME acompanhe cada escola
Os resultados da Prova Brasil são irrelevantes para que a SME acompanhe cada escola

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na AFE, a média dos itens obtida nesse dimensão aponta que, na percepção dos atores da Escola Sueli Carneiro, geralmente, os resultados das avaliações externas em larga escala são irrelevantes para que a SME acompanhe as escolas da RMEC.

Em entrevista, uma professora afirmou que as ações realizadas pela SME, as quais podem indicar o acompanhamento das escolas a partir dos resultados das avaliações externas, estão direcionadas ao OP. De acordo com a docente, quando os resultados são divulgados, são realizadas reuniões com o OP que, por sua vez, aborda, com os professores, o que foi discutido.

Olha, diretamente com o professor, não. Mas é feita diretamente com a OP, eu sei que após... Quando vem o resultado, eles discutem e tal. [...] porque o supervisor não vem diretamente até o professor, ele vai até o OP, né? E o OP vem até a gente, então... Mas eu percebo esse movimento sim.

Sim, o OP traz para gente, acaba chegando até a gente através do OP, né? Não chamar todos os professores para ter uma reunião com o Naed, né? Porque, na realidade, é impossível parar a escola para... Então, vem o resultado, trabalha-se

¹⁹⁶ Nome fictício.

com o OP, o OP trabalha com a gente através desse resultado (Entrevista da Professora de 5º ano em 22 de março de 2016).

Como apontado na dimensão anterior, a OP fez referência às ações promovidas pela Assessoria de AIP, quanto aos resultados das avaliações externas em larga escala. Por meio da Assessoria AIP, ainda segundo a OP, havia uma relação entre quem participava da avaliação construída pela rede (Prova Campinas) e a avaliação institucional, inclusive, com oferecimento de cursos de formação para os professores.

Nessa direção, temos a fala do professor do 9º ano. Ele mencionou sobre os cursos de formação envolvendo as avaliações externas em larga escala. Todavia, questionou se é possível quantificar a educação e ressaltou que outros fatores estão interligados nesse processo.

Não me recordo o ano, se foi um ano atrás ou dois anos atrás, contratou-se um pesquisador para tentar trabalhar com a gente visando melhorias para esses números aí.

Pesquisadora: Foi uma formação com os professores? É isso?

Entrevistado: É, foi uma formação.

Pesquisadora: Entendi. E o senhor avalia de que forma esse tipo de ação?

Entrevistado: Eu avalio que é positivo, todo o esforço no sentido de buscar melhores resultados é positivo, agora a questão é que a gente quer quantificar, né? Nas ciências humanas, nas ciências sociais, a educação está aí dentro, é possível quantificar? Nas exatas, eu vou fazer uma pesquisa, tal experimento começa tal hora, tal hora aconteceu; é fácil pesquisar, é fácil você apresentar um resultado, encontrar um resultado, nas humanas as coisas estão interligadas, talvez a física quântica explique isso (Entrevista do Professor de 9º ano em 27 de abril de 2016).

A professora do 2º ano¹⁹⁷ também citou os cursos e orientações recebidas nesse período, entretanto, afirmou que não tem ouvido mais falar sobre as avaliações externas. A docente acredita que, em anos anteriores, as ações (e até a cobrança), a partir dos resultados, eram mais evidentes.

[...] faz muito tempo que eu não vejo mais reuniões sobre isso, tinha reuniões com aquele professor de Matemática que a gente tinha que estar participando e ele... então, sabe? As reuniões eram mais voltadas para o que estava tratando, por exemplo, da própria Provinha Brasil¹⁹⁸, sabe? Hoje eu não vejo mais nada nesse sentido, os cursos que a gente faz na rede, não cita mais, não refere-se mais [...]

É, há alguns anos atrás, eu acho que era mais nítida essa cobrança com relação ao Ideb. A escola que tivesse caído no Ideb, ia ter que fazer cursos para fora, algumas coisas assim, eu já ouvi muito. Agora, de uns anos para cá, eu não tenho ouvido mais nada nesse sentido porque se caiu ou se manteve era bem mais rigoroso esse aspecto. Então, o pessoal ficava bem preocupado, né? Então, 'vamos trabalhar mais nisso porque esse ano...' Mas de uns anos para cá, acho que de uns

¹⁹⁷ Essa professora já atuou como OP na RMEC.

¹⁹⁸ Os cursos que o professor menciona são da Prova Brasil.

4 anos para cá, eu não tenho ouvido nem mais falar de Provinha Brasil, se caiu o Ideb, o que vai acontecer, não tenho ouvido mais falar.

O que eu te falei, eu acho que já vi antes, agora faz tempo que a gente não tem visto isso. Porque antes era até solicitado que trabalhassem nos TDCs, todo esse material, com os próprios descritores mesmo. Quando tinha aquelas reuniões de Prova Campinas, na Unicamp, que eu participava de todas, que eu fiz parte, inclusive, da elaboração das perguntas e, naquele momento, eu percebia mais esse movimento da Provinha e o que que tinha que estar trazendo para escola, os pais recebiam esses dados até para ter noção disso, não como um ranking, mas ter noção de como a escola está e tal. De uns anos para cá não tenho ouvido mais nada nesse sentido (Entrevista da Professora de 2º ano em 28 de março de 2016).

Uma ação recente relacionada às avaliações externas em larga escala foi relatada pela OP. Ela afirmou que Maria Inês Fini, representante da Feac, esteve em uma reunião com os OPs do EF e fez afirmações relacionadas aos resultados da Prova Brasil.

A Feac foi dizer que nos resultados, eu não me lembro se era... ah, era Prova Brasil, que os resultados da Prova Brasil mostram que Campinas está muito aquém do que o nosso currículo. Certo? E o que nós, OPs, estávamos fazendo para que isso não acontecesse mais. Porque a culpa não é do professor, não é do aluno, não é da escola, é da OP, entendeu? Eles não falaram isso, mas foi isso.

Foi uma reunião de OP, de CP, tudo. Eu não lembro se o [diretor do Depe] estava junto. Não foi uma só, acho que foi uns dois encontros (Entrevista da OP em 13 de abril de 2016).

Nessa reunião, Fini apresentou o material Pontos e Contrapontos do Ensino e da Aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática na Perspectiva da Prova Brasil. Não acompanhamos o encontro, uma vez que soubemos dele dois dias após sua realização. Todavia, durante o Conselho de Classe dos 4º e 5º anos, realizado em 17 de setembro de 2015, a OP disse às professoras que houve cobrança do Ideb. Ao terminar o conselho, perguntamos para a OP como aconteceu essa cobrança.

Segundo a OP, durante a apresentação do material, foi dito que, pelo salário que os professores recebem, os resultados deveriam ser mais altos. A OP não concordou com a relação feita entre salário e resultados. Para ela, todos precisam fazer o melhor para as crianças, proporcionando-lhes conhecimento (Diário de Campo, 17 de setembro de 2015). A OP mencionou, ainda, ter havido um descontentamento dos OPs. Via e-mail, eles passaram a compartilhar seus sentimentos diante do que presenciaram (Diário de Campo, 17 de setembro de 2015).

Como descrito na dimensão 1, durante o TDC de 28 de setembro de 2015, a OP apresentou para os professores dos anos finais do EF o material produzido pela Feac (Ata do TDC, 28 de setembro de 2015). Nas semanas seguintes, também no TDC, os docentes

decidiram pela aplicação de um simulado para os alunos do 9º ano, considerando, ainda, a proximidade da realização da Prova Brasil de 2015 (Ata da TDC, 5 de outubro de 2015; Diário de Campo, 26 de outubro de 2015).

Também sobre a cobrança de resultados, nas entrevistas, sobressaiu a fala do professor do 9º ano. Para ele, existe cobrança por resultados na educação oriunda daqueles que nela investem. Nesse sentido, o docente relaciona educação ao desenvolvimento do País e aos interesses econômicos.

Mas tem porque o nosso planejamento é feito em cima também das cobranças que a gente sofre, né? Sofre cobranças...

Pesquisadora: Então essa seria uma cobrança que interfere no planejamento?

Entrevistado: Interfere, a gente tem que melhorar esses números, né? Em Matemática, principalmente, a gente trabalha na tentativa de melhorar esses números, alcançar os melhores números possíveis. A gente é cobrado, a gente passa por treinamento, quer dizer, quer que esses números melhorem de qualquer jeito como se bastasse falar com o aluno, né? Porque não basta o professor apenas ser cobrado, o aluno também tem que estar motivado, o aluno... frente aí todos os problemas sociais da sociedade que são colocados, isso interfere na aprendizagem, na motivação do aluno.

A cobrança da própria comunidade, a cobrança da parte dos nossos superiores, existe a cobrança de quem nos paga, né? Quem paga a educação? E eles cobram, a pessoa que coloca o dinheiro dela, ela quer resultados, né? De algum tempo para cá, não sei, talvez uns... Eu estou quase há 20 anos na educação, eu tenho ouvido falar aí 'por que o nosso país não desenvolve? Por que o nosso país não desenvolve?' Uma das colocações é que a educação está com problema grave. Então, vamos melhorar a educação, vamos colocar dinheiro na educação. Agora, você acha que os recursos são infinitos? E aí vamos colocando, colocando? Quem coloca esses recursos quer resultados (Entrevista do Professor de 9º ano em 27 de abril de 2016).

Ainda quanto à SME e ao acompanhamento das escolas da rede, apesar de não se referirem às avaliações externas, em reunião de Conselho de Classe, os professores destacaram que a SME interfere na quantidade de estudantes retidos e já chegou a reverter deliberações do Conselho. Segundo os docentes, as decisões precisam ser tomadas pensando no tempo que a criança precisa para aprender (Diário de Campo, 3 de dezembro de 2015).

Dimensão 4: Relação entre os saberes dos alunos e os conteúdos abordados pelas avaliações externas em larga escala (valor obtido pela escola nesta dimensão: 3,60)

Quadro 27 - Itens que compõem a dimensão 4

Itens que Compõem a Dimensão 4
Os saberes dos alunos em Matemática estão contemplados nos descritores usados nas avaliações externas
Os saberes dos alunos em Língua Portuguesa estão contemplados nos descritores usados nas avaliações externas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Pelos dados obtidos na AFE, na percepção da OP e dos professores da Escola Sueli Carneiro, geralmente, há relação entre os saberes dos alunos e os descritores usados nas avaliações externas em larga escala.

Em entrevista, a professora do 2º ano afirmou que os descritores da Provinha Brasil ilustram cada momento em que a criança deve estar em seu processo de aprendizagem. Por esse motivo, a docente tem considerado esses descritores em seu planejamento por acreditar que podem contribuir com sua prática.

[...] ele ilustra muito bem, os descritores, cada momento que a criança está e o que eu tenho que fazer para estar articulando melhor esse aprendizado dela [...]
(Entrevista da Professora de 2º ano em 28 de março de 2016).

No entanto, para a OP, as avaliações externas em larga escala não contemplam a realidade da escola. E destacou a Prova Brasil, nos dois componentes curriculares que a constitui. Quanto à Provinha Brasil, afirmou que, em Matemática, os conteúdos solicitados ainda não estão em consonância com aqueles trabalhados na escola.

Tem uma devolutiva que sai no site da Provinha Brasil.. da Prova Brasil, desculpa, mas eu acho que ele fica um pouco distante da realidade das escolas, entendeu? E, assim, tem muita coisa que eles não sabem de Matemática, mas não é que não sabe de Matemática só, né? Ele tem alguma dificuldade para ler e para fazer um entendimento daquilo que é dado, né? Isso em Português e na Matemática e a gente ainda não conseguiu ver o ponto que a gente precisa estar voltando para trabalhar com essas questões.

Embora, ele nos dê o resultado só da leitura e agora também na Matemática, faz uns 3 anos que a Matemática entrou, mas, ainda, assim, não faz muita diferença, não é tão... Assim, 'ah, difícil?' Não é questão disso. É assim, de estar no 2º ano, aprendeu até tal coisa. A Matemática [da Provinha] parece que ainda está distante daquilo que é trabalhado dele. Então, ela fica, uma prova, com resultado superficial para nós [...](Entrevista da OP em 13 de abril de 2016).

Nessa direção, para a professora do 5º ano, as avaliações externas em larga escala consideram apenas um nível de saber, quando, em sua turma, há outras níveis de conhecimento. A professora ainda destacou que a RMEC trabalha em ciclos, entretanto, as avaliações externas, bem como os livros didáticos, são elaborados a partir da serialização. Para a docente, há aspectos que não correspondem ao PPP da escola.

[...] apesar de que a gente sabe que é baseado nos Parâmetros e tal, mas aqui nós temos 4 níveis de conhecimento¹⁹⁹. Então, quando a gente trabalha com o aluno, a gente trabalha diante desses 4 níveis de conhecimentos e a prova não contempla essas dificuldades de níveis de conhecimento, entendeu? Então, os alunos que têm um nível de conhecimento menor, por exemplo, nível de conhecimento 2, né? Eles se saem mal, aí agora imagina o nível de conhecimento 4...

Então, eu tenho 4 grupos de saberes e avaliação [externa] lá, ela contempla um nível de saber, ela contempla um nível de saber de alunos que estejam, o que consideramos, nível de saber 1, né? Que conseguem atingir melhor as metas e tal. E, geralmente, na nossa população, o nível de saber, os saberes nível 1, ele praticamente é menor do que os outros níveis, entendeu?

[...] muitas vezes, eles não estão dentro do nosso PP, por exemplo, entendeu?

Mais em ciclo e a Prova Brasil, essas outras provas, por incrível que pareça, não contempla ciclo. Ela contempla a seriação, o ano, né? Então, se você pegar, por exemplo, os autores dos livros que são adotados...

Pesquisadora: Livros didáticos?

Entrevistada: Livros didáticos, né? Eles contemplam, na realidade, eles fazem os livros de acordo com os Parâmetros Nacionais, a Prova Brasil é de acordo com os Parâmetros. Então, assim, eles não contemplam. Tanto é que os livros vêm seriados, 4º ano, 5º ano, 3º ano, entendeu? Às vezes, vêm até assim: 3ª série – 4º ano, sabe? Então, não contempla. Você tem que fazer uma adequação, né? Entre o que é ciclo, o que é base para aquele ciclo para ele prosseguir para o ciclo seguinte, né? E nem sempre isso vem contemplado na Prova Brasil. Então, eu penso que se o macro não mudar, vai ficar difícil para gente trabalhar e ter um bom resultado nas Provas Brasil. Na realidade, até hoje, a gente não deixou de ter um bom resultado, apenas não mostra o melhor resultado que eles poderiam ter se contemplasse o ciclo e não a seriação (Entrevista da Professora de 5º ano em 22 de março de 2016).

A professora também mencionou a dificuldade das crianças diante das questões de múltipla escolha, já que é preciso estabelecer relação entre respostas corretas e o enunciado da questão. Outro aspecto destacado pela professora diz respeito aos conteúdos. Em Matemática, a professora observou que seus alunos tinham mais conhecimento do que foi solicitado, contudo, o formato do instrumento comprometeu o entendimento das crianças.

[...] criança de 9 fazendo 10 anos, no 5º ano que é feita a Prova Brasil, ela tem dificuldade, não é próprio, para ela, fazer essa ligação: ‘A, B e C estão corretos, ‘A, B, D e C estão corretos’, ‘A está correto mas B...’ Então, ela não tem essa correlação de voltar novamente ali naquelas questões, né? No que fala A, no que fala B. Muitas vezes, numa questão eles fazem uma afirmativa, na outra questão fazem uma negativa, então para criança é meio difícil isso porque a gente sabe até que a questão neuronal dela, não pensa...

[...] muitas vezes, dá-se, nas provas, muita ênfase a questão lógica, né? Que é muito importante e tal, mas não dá muita questão à parte, por exemplo, em Matemática, à parte aritmética, né? Que nessa faixa etária é muito importante o conhecimento e a dominância da aritmética. Em relação à questão de Português e outros conhecimentos ligados à Língua Portuguesa até que não, mas mais na parte da

¹⁹⁹ Desde 2005, a RMEC tem como prática a descrição dos saberes dos estudantes. Nessa perspectiva, os professores estudam, coletivamente, as aprendizagens de seus alunos, agrupam os saberes em quatro níveis e trabalham a partir daquilo que a criança demonstra saber (PMC-SME, 2012).

aprendizagem na Matemática, eu vi um certo distanciamento. Então, eu achei que os meus alunos tinham um maior conhecimento do que era cobrado ali e talvez até, pela forma que foi cobrado, eles não entenderam bem, elas não se saíram tão bem, né? (Entrevista da Professora de 5º ano em 22 de março de 2016).

Como já descrito na dimensão 1, a preocupação com a forma do instrumento de avaliação tem feito com que algumas práticas sejam reformuladas. Apesar de afirmar que aplica provas dos anos anteriores e procura abordar, em suas atividades, enunciados característicos dos testes padronizados, a docente ressaltou que seu trabalho não deve estar voltado às avaliações externas em larga escala, mas para as necessidades do ciclo. Para a professora, isso significa ensinar o básico a fim de que o estudante consiga prosseguir em seu processo de escolarização.

Então, bem particularmente, eu penso que eu não tenho que trabalhar para contemplar uma Prova Brasil, um resultado de Prova Brasil. Eu tenho que trabalhar para contemplar o que que aquele ciclo vai trazer ao aluno para que ele consiga passar para ao ciclo seguinte, não levando as dificuldades daquele ciclo anterior e que ele possa prosseguir. Se a Prova Brasil contempla isso, tudo bem, se não, a gente trabalha assim, nós mudamos alguns critérios de enunciado, sabe?

[...] então, eu penso que trabalhar com o professor do ciclo seguinte, sabe? Para ele nos dar um respaldo no que é necessário, que a criança chegue até o ciclo dele, é mais efetivo, entendeu? Do que trabalhar coisas que possam vir a ser cobradas numa avaliação institucional²⁰⁰, que aí é espalhado para o Brasil todo. Porque, na realidade, não se vê... Não é trabalhar o mínimo, é trabalhar o necessário para aquela faixa etária. Então, o que a criança vai fazer com o conhecimento? Com 9, 10 anos, de arestas, de bisettriz, prima, entendeu? Sendo que lá no 7º ano, no Fundamental II, ele vai começar. É importante ele saber as figuras geométricas, quantos lados têm? Então... Como chama, se é quadrilátero, se é esfera, isso tudo bem. Está próprio para faixa etária dele, mas trabalhar com coisas que ainda não são adequadas é uma perda de tempo e deixar de trabalhar com coisas mais efetivas como, por exemplo, o estudo da aritmética, ele saber muito bem a aritmética para que ele possa ter o conhecimento necessário depois para esses outros conhecimentos, entendeu?

E não importa, não importa, pensar, apenas, numa prova institucional, sabe? O que importa é que ele consiga, num básico, não no simples apenas, não no mínimo, né? Porque você trabalha o mínimo para que ele tenha um suporte para trabalhar o máximo. Não adianta eu fazer a criança dar um passo lá no quarto degrau, se ele não consegue pisar no primeiro degrau, se ele não tem a base ali para pisar [...] (Entrevista da Professora de 5º ano em 22 de março de 2016).

Também vimos na primeira dimensão que alguns professores dos anos finais do EF, em TDC, relataram sobre a aplicação de simulados. Para esses docentes, tal prática não se constitui em treino, uma vez que estão trabalhando os conteúdos do ano letivo.

Vale dizer, ainda, que os entrevistados relacionaram as avaliações externas em larga escala à construção de um ensino padrão, unificado. A OP ressaltou que elas indicam o

²⁰⁰ A professora refere-se às avaliações externas em larga escala.

que é trabalhado na rede. Já as professoras do 2º e 5º ano fizeram referência à educação nacional.

Então, assim, traz para nós e traz para ou.. para prefeitura mesmo, né? Um sentido de assim, a rede está trabalhando mais ou se preocupando mais em atingir tais e tais pontos [...] (Entrevista da OP em 13 de abril de 2016).

Atribuo uma forma de reconhecer o aprendizado das crianças a nível unificando, né? A nível nacional. Acho que é nesse sentido que ela mais se aplica. Apesar das diferenças regionais, de regionalidade, etc. Acredito que é nesse sentido de unificar o ensino a nível federal (Entrevista da Professora de 2º ano em 28 de março de 2016).

Bom, eu acredito que em primeiro lugar, seja uma forma até da gente tomar conhecimento das demais avaliações, né? Que são feitas em todo o Brasil e dentro dos Parâmetros Curriculares, né? E se a gente está dentro desse padrão, não é? E não que a gente trabalhe apenas para estar dentro de um padrão nacional porque, na realidade, há diversidades regionais, diversidades de população, mas não deixa de ser uma parâmetro para nós, né? Se a nossa população de alunos está dentro desse padrão básico dos Parâmetros Curriculares, eu vejo mais dessa forma mesmo (Entrevista da Professora de 5º ano em 22 de março de 2016).

Dimensão 5: A soberania das avaliações externas em larga escala na escola (valor obtido pela escola nesta dimensão: 1,20)

Quadro 28 - Itens que compõem a dimensão 5

Itens que Compõem a Dimensão 5
Os resultados das avaliações externas são considerados pela escola como único indicador que traduz sua realidade
A escola realiza a avaliação institucional apenas com base nos resultados das avaliações externas
A qualidade da educação seria melhor se os professores recebessem bônus pelos resultados obtidos nas avaliações externas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A AFE mostra que, na percepção dos atores da Escola Sueli Carneiro, os resultados das avaliações externas em larga escala raramente são considerados como único indicador que traduz sua realidade e, desse modo, raramente a escola realiza a avaliação institucional apenas com base nesses resultados.

No PPP, encontramos o registro dos debates realizados na RPAI – entre gestores, professores e funcionários – quando os seguintes aspectos foram avaliados: estratégias de leitura, uso da biblioteca, projetos e atividades (situações-problema, saraus, desperdício de água, semana de avaliações, Mais Educação, Feira Cultural, gincanas, jogos, etc.), atividades desenvolvidas pela OP com os estudantes (avaliações de lógica, leitura, etc.), TDC, CHP, Conselho de Ciclo, CPA, gestão escolar, atendimento aos alunos faltosos (PPP Escola Sueli Carneiro, 2015). Nas RPAs que acompanhamos, com a presença dos professores e da OP em

um dos encontros²⁰¹, foram debatidos: CPA; sugestões de ações para a OP; processos de avaliação da aprendizagem; gestão escolar; leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); relação escola-família (Diário de Campo, 17 de dezembro de 2015 e 05 de fevereiro de 2016).

Também sobre os processos de autoavaliação, há, no PPP, a descrição dos indicadores analisados pela CPA.

Trimestralmente, durante a semana de avaliações dos componentes curriculares, as provas contarão com questões em que a autoavaliação do aluno será estimulada por meio de reflexão sobre sua conduta, postura enquanto aluno, participação e desempenho. No segundo trimestre será realizada a Avaliação Institucional, elaborada e discutida pela CPA em conjunto com equipe gestora e docentes em TDC. Nesta avaliação, os membros de todos os segmentos envolvidos na unidade escolar avaliarão parâmetros estabelecidos previamente (infraestrutura, organização escolar e prática docente de forma coletiva). A avaliação será realizada anonimamente, ressaltando padrões éticos de pesquisa e preservando a identidade do avaliador. Os resultados obtidos serão de propriedade única e exclusiva da CPA, sendo que estes poderão ser divulgados somente na unidade escolar. No terceiro trimestre será divulgado para a comunidade acadêmica os resultados da avaliação institucional, permitindo análise conjunta e reflexões acerca dos resultados obtidos (PPP Escola Sueli Carneiro, 2015, p. 4-5).

Sobre a autoavaliação realizada pelos alunos após a semana de provas, em conversa, a OP disse que acompanha esses momentos de reflexão em sala de aula (como em uma assembleia), quando são levantados aspectos vinculados ao comportamento dos estudantes e à aprendizagem (não apenas em relação aos outros, mas sobre si mesmo). Ainda segundo a OP, os dados dessas avaliações são levados para a CPA (Diário de Campo, 19 de agosto de 2015). No Conselho de Classe com professores dos anos iniciais, alguns docentes comentaram que a autoavaliação feita pelos estudantes é positiva (alunos quietos começam a falar mais, outros desenvolvem a escuta, críticas são feitas, melhora o comportamento) (Diário de Campo, 14 de dezembro de 2015).

Nessa direção, encontramos, no PPP, os dados obtidos a partir da aplicação de um questionário sobre a percepção dos estudantes quanto ao processo de aprendizagem²⁰² e os valores aprendidos nas atividades promovidas pela escola²⁰³. Essas informações foram

²⁰¹ Conforme descrevemos em momentos anteriores, no início de 2016, a OP esteve afastada para tratamento médico.

²⁰² Nessa pesquisa, 42,5% dos estudantes afirmaram que aprenderam a ler e escrever muito bem; 17% disseram que não estão aprendendo o suficiente. Quanto à Matemática, 28,6% dos estudantes relatam que sabem as quatro operações; 27% afirmaram que resolvem problemas com autonomia; 21,4% acreditam que não estão aprendendo de forma satisfatória (PPP Escola Sueli Carneiro, 2015).

²⁰³ Os valores mencionados pelos estudantes foram: 72,9%, respeito às diferenças; 39%, cidadania; 79,7%, amizade; 32,7%, solidariedade; 28,3%, convivência democrática; 47,8%, honestidade; 41%, cooperação; e, 23,1%, justiça (PPP Escola Sueli Carneiro, 2015).

expostos pela CPA na Reunião de Negociação de 2014 e, de acordo com o PPP, “serão analisadas pela gestão e pela CPA e servirão de base para as ações futuras na busca pela qualidade de ensino que permeia este Plano Pedagógico” (PPP Escola Sueli Carneiro, 2015, p. 10).

Além da pesquisa com os estudantes, a escola buscou informações quanto à percepção das famílias sobre o trabalho desenvolvido pela instituição. No mesmo instrumento destinado o fazer o levantamento do nível socioeconômico, foram colocadas as seguintes questões: “Você acha que o aluno tem aprendido o suficiente na área de Leitura e Escrita nessa escola?; Você acha que o aluno tem aprendido o suficiente na área de Matemática nessa escola?”. Segundo o PPP, essas informações são “úteis para fomentar discussões realizadas durante os nossos trabalhos coletivos sobre aspectos sociais e culturais que marcam a nossa comunidade escolar e também indicar trabalhos e ajustes que devem ser feitos a partir da leitura desses dados” (PPP Escola Sueli Carneiro, 2015, p. 1).

No entanto, no período em que acompanhamos a instituição, não observamos a recuperação desses dados e da autoavaliação dos estudantes feita em sala de aula para a realização de discussões coletivas na CPA. Também não identificamos debates envolvendo as avaliações externas em larga escala nesse tempo e espaço de autoavaliação. Conforme vimos na primeira dimensão, de acordo com a professora do 5º ano, a análise sobre os resultados das avaliações externas é específica e ocorre, sobretudo, nos TDCs. Vale lembrar que, no momento em questão, a CPA demonstrava fragilidades, como inexistência de representantes dos segmentos nas reuniões e a desmotivação de seus membros quanto à característica centralizadora da gestão e à morosidade da gestão central no atendimento das demandas. Mesmo assim, alguns dos assuntos abordados, entre 2015 e 2016, foram: planejamento participativo, grêmio estudantil, projetos, infraestrutura, merenda, gincanas, relacionamento pessoal, confecção de camiseta, etc.

Quanto ao recebimento de bônus pelos resultados obtidos e sua relação com a qualidade do ensino, item que também compõe esta dimensão, temos o posicionamento do professor do 9º ano contrário a essa prática. Temos, ainda, a fala da OP, que demonstra oposição às iniciativas de ranqueamento e comparação de resultados.

[...] mas tem uma coisa assim que eu não gostaria que ficasse em cima disso é da comparação. E, assim, não se faça uma comparação. Sempre fica parece que marcado que o outro é professor melhor que eu, né? E isso é o que eu não gosto da

avaliação externa, entendeu? Porque ele traz mesmo, por exemplo, ele não fala 'Fulano de tal... Mônica'²⁰⁴, professora do 1º ano'. Eles falam: 'os alunos do 1º ano tal'. Então, eu não preciso procurar, mas eu sei quem estava no 1º ano, no 2º ano tal, entendeu? (Entrevista da OP em 13 de abril de 2016).

Então, quando a prova é usada para classificar, para ranquear, né? Ela pode ser prejudicial porque uma prova, ela não tem todas as variáveis, ela não inclui todas as variáveis. Variáveis sociais, por exemplo, você acha que tá contemplado?

E a prova também pode ser usada para você desvalorizar, então você... Olha, diversas vezes eu trabalhei também, por muito tempo, na rede estadual e as provas eram usadas para 'olha, você não vai ter aumento porque olha como é que está aqui o resultado'. Então, tem que ver isso (Entrevista do Professor de 9º ano em 27 de abril de 2016).

Dimensão 6: Comunicação dos resultados das avaliações externas em larga escala para famílias e estudantes (valor obtido pela escola nessa dimensão: 2,90)

Quadro 29 - Itens que compõem a dimensão 6

Itens que Compõem a Dimensão 6
As famílias são informadas sobre os resultados obtidos nas avaliações externas
Os alunos são informados sobre os resultados obtidos nas avaliações externas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na AFE, a média dos itens obtida nesta dimensão mostra que, na percepção dos atores da Escola Sueli Carneiro, às vezes, as famílias e os alunos são informados sobre os resultados obtidos nas avaliações externas em larga escala.

No período em que estivemos na escola e durante as entrevistas, não identificamos ações relacionadas à discussão sobre as avaliações externas com os demais segmentos, além de professores e gestores. Esse tema também não esteve em pauta nos encontros da CPA, tempo e espaço onde famílias e estudantes poderiam estar.

Desse modo, o envolvimento de tais segmentos pode estar relacionado a ações pontuais, como conversar com estudantes na aplicação dos simulados ou, ainda, após a realização dos testes padronizados, como descreveu a professora do 5º ano.

Até pela fala dos alunos. 'Olha, tinha uma pergunta assim? Nossa eu nunca vi algo assim!' Porque eles contam como foram e aí sim a gente tem mais ou menos uma conversa e tal como foi [...] (Entrevista da Professora de 5º ano em 22 de março de 2016).

²⁰⁴ Nome fictício.

6.8 As avaliações externas em larga escala na Escola Maria Firmina dos Reis

A partir da AFE, a média dos itens que foram agrupados em cada uma das dimensões está na Quadro 30.

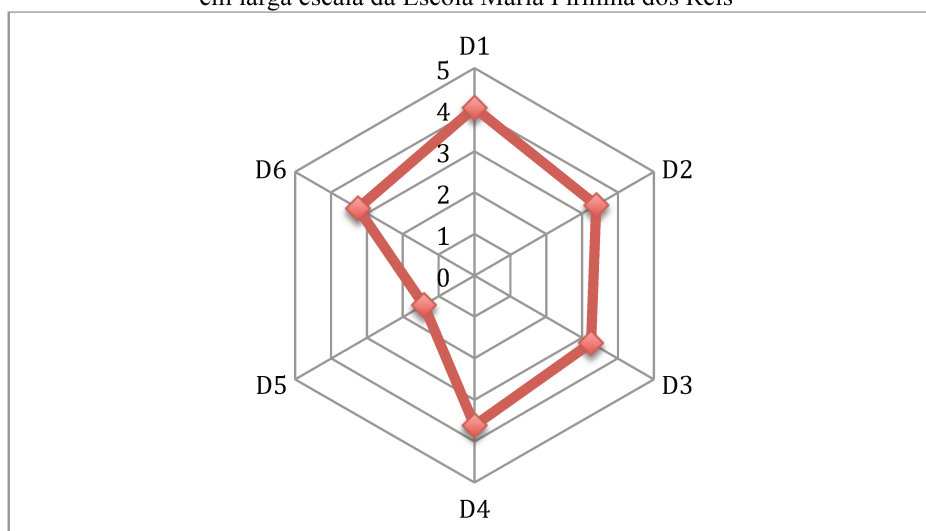
Quadro 30 - Média dos itens agrupados em cada uma das dimensões – Escola Maria Firmina dos Reis

Dimensão	Média dos Itens Agrupados
D1 - Utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala no planejamento da escola	4,05
D2 - Avaliações externas em larga escala e a qualidade do ensino	3,40
D3 - Percepções da escola quanto ao uso dos resultados das avaliações externas em larga escala pela SME	3,25
D4 - Relação entre os saberes dos alunos e os conteúdos abordados pelas avaliações externas em larga escala	3,63
D5 - A soberania das avaliações externas em larga escala na escola	1,42
D6 - Comunicação dos resultados das avaliações externas em larga escala para famílias e estudantes	3,25

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A Figura 6 representa os resultados da AFE quanto às percepções e aos usos das avaliações externas em larga escala pela Escola Maria Firmina dos Reis.

Figura 6 - Resultado da AFE quanto às percepções e usos das avaliações externas em larga escala da Escola Maria Firmina dos Reis



Legenda: D1 – Utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala no planejamento da escola. D2 – Avaliações externas em larga escala e qualidade do ensino. D3 – Percepções da escola quanto ao uso dos resultados das avaliações externas em larga escala pela SME. D4 – Relação entre os saberes dos alunos e os conteúdos abordados pelas avaliações externas em larga escala. D5 – A soberania das avaliações externas em larga escala na escola. D6 – Comunicação dos resultados das avaliações externas em larga escala para famílias e estudantes.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dimensão 1: Utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala no planejamento da escola (valor obtido pela escola nessa dimensão: 4,05)

Quadro 31 - Itens que compõem a dimensão 1

Itens que Compõem a Dimensão 1
Os dados das avaliações externas são utilizados no planejamento das diversas atividades desenvolvidas pela escola
Os resultados das avaliações externas são discutidos nos TDCs
Os resultados das avaliações externas são utilizados na elaboração do Projeto Pedagógico
Os resultados da Prova Brasil são utilizados para orientação das práticas pedagógicas da minha escola
Minha escola utiliza os resultados das avaliações externas no planejamento de suas ações
Os resultados das avaliações externas são discutidos em coletivos, como CPA ou Conselho de Escola
A escola realiza atividades valorizando conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, devido às exigências nas avaliações externas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A média dos itens agrupados nessa dimensão, obtida na AFE, mostra que, na percepção dos atores da Escola Maria Firmina dos Reis, a instituição sempre faz uso dos resultados das avaliações externas em larga escala no planejamento de suas atividades.

Durante o período de acompanhamento da escola, as avaliações externas foram contempladas em vários tempos e espaços, como TDC, CPA, RPAI e Conselho de Classe. Em alguns casos, como descrevemos a seguir, a avaliação não foi o tema principal de discussão, mas foi mencionada por professores e/ou OP nesses momentos de trabalho coletivo.

- 28 de outubro de 2015 – Na reunião de CPA, a OP comentou que a escola realizaria um Provão e que a Prova Brasil estava prevista para o dia 9 ou 19 de novembro. Explicou que a Prova Brasil é uma avaliação do governo federal aplicada por pessoas externas à escola e que não contempla todos os conteúdos. Sobre o Provão, afirmou que é composto por quatro questões de cada componente curricular, totalizando 32 itens para serem respondidos em 2 horas e meia. A partir dessa informação, um aluno mencionou que, para ele, a prova seria realizada em 5 horas. A OP justificou que o tempo previsto é de 2 horas e meia porque a prova é de múltipla escolha. Então, o aluno disse: “Ah, que beleza! Pode ter tudo, menos escrita”. Ainda sobre o Provão, a OP complementou: “Está bem bacana a prova. Vai ser uma boa avaliação. A ideia era aplicar antes da Prova Brasil, porque é mais ou menos do mesmo tipo, mas não será possível, porque é difícil lidar com o coletivo, tem que esperar todos enviarem”. Uma mãe questionou se, com o Provão, haveria semana de provas. A OP respondeu que, provavelmente, os professores substituiriam a semana de provas pelo Provão.

A mãe disse: “Porque é muita prova, né?”. Na sequência, uma mãe comentou sobre o trabalho de alguns professores. Para ela, os professores poderiam exigir mais dos alunos. A OP concordou com a mãe e informou que há assuntos que podem ser abordados em casa com atividades do Saresp e da Prova Brasil, disponíveis na internet (Diário de Campo, 28 de outubro de 2015).

- 9 de novembro de 2015 – A OP comentou com os professores, durante o TDC, sobre a intenção de aplicar o Provão antes da Prova Brasil. Dessa forma, seria possível retomar alguns conteúdos com os alunos (Diário de Campo, 9 de novembro de 2015).
- 16 de novembro de 2015 – No TDC, os professores fizeram a última análise do Provão e verificaram o gabarito. Ao final da reunião, o professor de Matemática e o professor de Ciências comentaram que a prova estava bacana. O professor de Ciências afirmou que buscou suas questões nas provas de vestibulares de universidades distantes e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Disse, ainda, que, às vezes, faz isso em suas avaliações de trimestre. O professor de Matemática complementou dizendo que, além de recorrer aos vestibulares, também utiliza questões da Prova Brasil (Diário de Campo, 16 de novembro de 2015).
- 2 de dezembro de 2015 – No encontro da CPA, a OP apresentou as demandas da escola para que os membros dessa Comissão avaliassem os trabalhos realizados. Quanto ao eixo pedagógico, a segunda demanda era: discutir e contextualizar os índices de aprendizagem (resultados de conselhos e das provas externas). A OP relatou que foi realizado um encontro sobre a Provinha Brasil e os índices de aprendizagem do 6º ao 9º ano foram abordados em apenas uma reunião. Desse modo, o grupo avaliou que essa demanda foi parcialmente realizada. Relacionado a esse item, ainda constava: promover reuniões de pais para ouvi-los sobre o processo de ensino e aprendizagem (avaliada como não realizada); instituir semana de provas (avaliada como realizada); organizar um Provão (avaliada como realizada) (Diário de Campo, 2 de dezembro de 2015).
- 10 de dezembro de 2015 – Durante o Conselho de Classe, a OP perguntou para uma professora porque os alunos não foram bem na prova de Matemática. Para a professora, os alunos não “ligam” para as provas. Segundo a docente, os estudantes não leem o enunciado, só o fazem se for dito o que precisa ser feito. A

OP questionou: “Imagina se eles fizeram isso na Prova Brasil, né?”. Diante dessa questão, a professora mencionou que “isso não aconteceu na Prova Brasil. A Prova Brasil é de múltipla escola, então, não precisa ler muito, assim eles fazem” (Diário de Campo, 10 de dezembro de 2015).

- 21 de dezembro de 2015 – Durante a RPAI, a OP mostrou os dados da Provinha Brasil e a quantidade de acertos necessários para cada nível. Professores e OP comentaram quais eram as diferenças entre o primeiro e o segundo teste. A OP destacou que essa avaliação não contempla a escrita, mas apenas a leitura. A professora do 2º ano ressaltou que aqueles que estão nos níveis quatro e cinco já são considerados leitores. O professor de Matemática, do 6º ao 9º ano, ao observar os resultados, afirmou que houve avanço e que quase todos os alunos estavam no nível cinco, em Matemática. De acordo com a OP, a média estava compatível com o que ocorre na RMEC. Na sequência, a OP apresentou os dados do Provão. Para o professor de Matemática, “a prova estava parecida com as provas do governo, com muita leitura e pensando em habilidades e competências”. A maioria dos estudantes obteve conceito S (satisfatório). Professores e gestores discutiram sobre a quantidade de acertos necessária para ser considerado satisfatório. Ao debaterem o assunto, a diretora se posicionou dizendo que essa discussão leva ao mínimo do que se espera do aluno. Para o professor de Matemática, o Provão deveria conter questões dissertativas. No entanto, de acordo com o professor de Geografia, “para eles [estudantes] chegarem ao Cotuca, é preciso fazer esse tipo de prova”. Os docentes comentaram, ainda, que foi a primeira vez que os estudantes realizaram uma prova de múltipla escolha com todos os componentes curriculares. Na opinião de grande parte dos professores, os estudantes precisam estar familiarizados com o estilo de prova utilizado nos processos de seleção das escolas técnicas (Diário de Campo, 21 de dezembro de 2015).

- 4 de fevereiro de 2016 – Na RPAI do início do ano letivo, a OP apresentou as metas da escola. No eixo pedagógico, constava: “Diminuir o índice de faltas, evasão e repetência, melhorar os índices das avaliações externas, melhorar a qualidade de ensino e contribuir para a formação de hábitos alimentares saudáveis” (Diário de Campo, 4 de fevereiro de 2016).

- 14 de março de 2016 – Os professores e a OP discutiram, durante o TDC, sobre o melhor momento de começar o trabalho com letra cursiva. Para a OP, é

bom iniciar no segundo semestre do 2º ano, já que os estudantes precisam ler todos os tipos de letras e porque a Provinha Brasil traz conteúdo com letra cursiva (Diário de Campo, 14 de março de 2016).

- 21 de março de 2016 – Durante o TDC, a OP questionou se seria feito o Provão e se aconteceria no primeiro ou no segundo semestre. Para o professor de Ciências, é melhor realizar o Provão no final do ano, porque já prepara para as avaliações externas. Para o professor de Geografia, é preciso aplicar tal instrumento de avaliação todos os trimestres e afirmou: “Temos alunos excelentes que vão precisar dessas provas porque o mundo pede, para treinar. Treino bem adestrado. Escola particular é uma por mês”. Na sequência, a OP questionou sobre quais seriam as ações desenvolvidas a partir dessa avaliação. Afirmou que a escola não iria substituir as provas trimestres pelo Provão. “A última, abrimos uma exceção. Fico muito preocupada quando olhamos muito para prova. Temos que olhar em ações para melhorar.” Diante da fala da OP, o professor de Geografia afirmou que o objetivo do Provão é preparar para a prova externa, mas que não faria da sua aula um provão. Para o professor de Ciências, é preciso retomar o Provão com os alunos, após sua aplicação. De acordo com o docente, os estudantes não conseguem fazer a prova quando o enunciado é diferente e que o treino possibilita o desenvolvimento de uma habilidade. O professor de Geografia sugeriu abordar o assunto com as famílias, desde o 6º ano. Para ele, assim seria possível ajudar os alunos que almejam o Cotuca e a Unicamp. Ouvidas as sugestões apresentadas, a OP afirmou que é preciso preparar o estudante para a vida e que a escola não deve trabalhar em cima dessas provas (Diário de Campo, 21 de março de 2016).

- 28 de março de 2016 – No TDC, a professora de Língua Portuguesa comentou sobre o trabalho com os alunos de 7º ao 9º ano para as Olimpíadas. “Até porque, no próximo ano, os anos do 8º ano têm Prova Brasil” (Diário de Campo, 28 de março de 2016).

- 30 de março de 2016 – Durante a CPA, a OP apontou a intenção de realizar palestras ou discussões sobre aprendizagem e provas externas, “já que este ano sai o resultado do Ideb” (Diário de Campo, 30 de março de 2016).

- 25 de abril de 2016 – Durante o TDC, a OP lembrou a professora do 2º ano das questões de valor monetário que caíram na Provinha Brasil. A professora do 3º

ano afirmou que esse dado é um indicador de que esse assunto aparecerá no segundo teste (Diário de Campo, 25 de abril de 2016).

- 19 de maio de 2016 – No Conselho de Classe, uma professora afirmou que utilizou questões da Provinha Brasil para elaborar suas avaliações (Diário de Campo, 19 de maio de 2016).

Como é possível perceber, as avaliações externas em larga escala foram mencionadas em diversos momentos de trabalho coletivo da Escola Maria Firmina dos Reis. Em entrevista, a OP e a professora do 9º ano afirmaram que as discussões sobre elas acontecem, sobretudo, no TDC. A OP relatou que as avaliações externas também estão na pauta dos encontros da CPA. Essa informação foi trazida, ainda, pela professora do 2º ano.

Pesquisadora: Então o tempo e o espaço que vocês mais usam para ver essas provas, esses resultados, é o TDC?

*Entrevistada: É o TDC. Este ano, eu acho que nós vamos conseguir... **tem as reuniões de CPA também, tá? Essa discussão tem sido trazida para as reuniões de CPA também [...]** (Entrevista da OP em 28 de março de 2016).*

[...] a gente, inclusive, apresentou na CPA os resultados [da Provinha Brasil] (Entrevista da Professora de 2º ano em 6 de dezembro de 2016).

Ah, normalmente eles são apresentados no TDC e sempre tem os índices. Não são índices, tem os... indicadores! [...]

Pesquisadora: Então é mais no TDC que vocês fazem essa conversa?

Entrevistada: Isso. (Entrevista da Professora de 9º ano em 4 de abril de 2016).

Para a OP, as avaliações externas contemplam, em seus descritores, o que precisa ser ensinado e o que os estudantes precisam aprender. Durante uma conversa, ela disse que determinadas instituições só pensam nessas avaliações quando são aplicadas. Em sua opinião, ao ser vista dessa forma, ocorre um desperdício de verba pública, uma vez que a avaliação é elaborada e aplicada, mas não é utilizada pela escola (Diário de Campo, 28 de outubro de 2015).

Nessa direção, em entrevista, a OP destacou que as avaliações externas em larga escala são válidas para o replanejamento do trabalho escolar.

*Eu acho que a avaliação é sempre válida quando eu parto de um princípio que **elas servem para eu olhar para o meu trabalho, para eu repensar o meu trabalho, para eu replanejar. E aí eu coloco, inclusive as externas, tá?** (Entrevista da OP em 28 de março de 2016).*

Também durante a entrevista, a OP relatou o modo como utiliza as avaliações externas em larga escala. Afirmou que, por estar há pouco mais de um ano na escola, ainda não conseguiu analisar os resultados da Prova Brasil, mas que pretende levá-los para o TDC. Quanto à Provinha Brasil, relatou que, com a professora do 2º ano, fez um levantamento dos erros e acertos dos alunos.

No caso do Ideb, da prova do 9º ano, a gente tem discutido os resultados... eu ainda não peguei ainda nenhum resultado, mas essa é minha prática desde a outra escola: pegar o resultado, trazer para o coletivo do TDC, para discutir, ver, fazer uma tabulação desses dados, ver mais ou menos quais são os descritores, as habilidades que esses alunos, a maioria está tendo dificuldade e onde a gente precisa melhorar, porque senão a prova não faz sentido, né? Eu acho que se ela não obedecer esse ciclo de planejar, aplicar, pegar resultados, analisar, planejar, né? Eu acho que é o ciclo.

Na questão da Provinha Brasil, a gente tem, desde o ano passado, que eu estou nesta escola desde o ano passado, tenho procurado discutir tanto com os professores nos momentos de TDC. Eu trago os resultados, tá? A gente discute os resultados, a gente discute os critérios, os descritores, né? Exigidos nessas provas [...]

Então, no caso da Provinha Brasil, eu sento com a professora de segundo ano e a gente vê onde é que o menino está errando mais, qual a habilidade que a turma não... tem maior dificuldade, para repensar até no planejamento e na aula dela em sala de aula. Agora a questão do 9º ano fica mais difícil isso, né?

Pesquisadora: Então, o que vocês conseguem mais rever as práticas é da Provinha Brasil?

Entrevistada: Exato (Entrevista da OP, 28 de março de 2016).

Em 28 de outubro de 2015, durante uma conversa, a OP afirmou que os resultados da Provinha Brasil são mais utilizados pela escola, já que é uma avaliação que ocorre duas vezes por ano e com a qual os professores estão mais familiarizados (Diário de Campo, 28 de outubro de 2015). A professora do 2º ano trouxe mais informações sobre as ações da escola relacionadas à Provinha Brasil.

Pelo que eu conheço, esse período que eu estive aqui, em relação ao teste 1, a gente fez um estudo das questões que eles tiveram mais dificuldade e as que eles tiveram maior facilidade[...] Então, assim, a experiência que eu tive, a gente fez um trabalho bem bacana em relação a isso para gente ver, né? Em que eles podiam avançar, o que eles já estavam joia, né? Então, a gente faz um trabalho sim.

A gente aplicou, depois a gente fez a correção, aí nós pegamos aquelas que... as questões que tiveram maior número de erros, né? Qual habilidade aquela questão estava pedindo da criança. Aí a mesma coisa com as questões que eles acertaram mais, né? Que a maior quantidade de criança acertou, aí a gente fez um... na verdade, a gente identificou a habilidade que eles estavam com maior dificuldade e também aqueles que tinham alcançado com maior sucesso.

Então, na verdade, a gente fez... eu em parceria com a Sofia²⁰⁵, com a OP, a gente... ela deu a ideia e eu achei super bacana, inclusive trabalhei com as crianças algumas questões, né? Para eles identificarem, foi super legal [...] (Entrevista da Professora de 2º ano em 6 de dezembro de 2016).

Sobre as ações realizadas em sala de aula, a professora do 2º ano afirmou que, após a aplicação do primeiro teste da Provinha Brasil, dedicou quase duas semanas para trabalhar com os estudantes as questões em que apresentaram dificuldade. Nessa direção, a professora do 9º ano destacou que as avaliações externas trazem reflexões sobre o trabalho realizado, como aconteceu, em seu componente curricular, no estudo da língua através dos gêneros.

Então, logo após a aplicação do teste 1, a gente... eu dediquei uma semana, quase duas, né? Todos dias eu trazia uma questão que eles tiveram dificuldade, pedi que eles falassem o que eles sentiram, o que eles acharam, qual foi a dificuldade maior deles e tal. Então, por umas duas semanas, assim, a gente trabalhou. E agora a gente aplicou o teste 2, né? Recentemente, semana passada, e também, assim, foi bem diferente do primeiro e tal. Mas é um tempo curto que eu tenho para trabalhar com eles em relação a esse teste 2, mas a gente já trouxe... Eu vi que eles tiveram muita dificuldade com interpretação de texto aí eu vim e trouxe, trouxe as questões para eles... sílabas que eles não lembravam eu retomei, né? (Entrevista da Professora de 2º ano em 6 de dezembro de 2016).

[...] esses resultados acabam sendo um norte mesmo para o trabalho do dia a dia porque, a partir do momento que existe uma avaliação, existe um resultado, você acaba refletindo se tem que ser outros caminhos ou se nós estamos no caminho certo...

Ai, eu acho que assim... Eu não consigo lembrar especificamente, mas acho que talvez, acho que a abordagem de estudo da língua através de gênero, acho que começou a ser feito, acho que eu comecei a refletir um pouco sobre isso a partir desses indicadores... eu acho (Entrevista da Professora de 9º ano em 4 de abril de 2016).

Há, ainda, a utilização de testes nas avaliações realizadas na escola. A professora do 2º ano afirmou que, em suas provas, utiliza múltipla escolha para que os alunos vivenciem esse formato de questão. A professora do 9º ano também faz uso de questões com alternativas. Como apresentado no início desta seção, conforme conversa realizada em TDC, os professores de Ciências e Matemática buscam questões em vestibulares, no Enem e na Prova Brasil (Diário de Campo, 16 de novembro de 2015). No entanto, os docentes entrevistados também disseram que fazem uso de outros instrumentos, como a produção de texto, por exemplo. Segundo a OP, os docentes constroem as avaliações da forma que

²⁰⁵ Nome fictício atribuído à OP.

desejam, entretanto, ressaltou que o ideal é ter uma mescla de questões dissertativas e alternativas.

[...] toda vez que eu dou uma prova, uma avaliação, pelo menos uma questão é [de múltipla escolha], mas uma.

Pesquisadora: Uma questão?

Entrevistada: *Uma, porque eu acho que eles têm que vivenciar isso, mas eu não acho que uma questão de múltipla escolha mostra tudo que eles sabem* (Entrevista da Professora de 2º ano em 6 de dezembro de 2016).

que é uma avaliação escrita, normalmente, tem questões alternativas e dissertativas também...

[...] tem outras que são feitas que cada professor faz de um jeito. Eu uso, mais ou menos, uns cinco instrumentos de avaliação: basicamente a produção de texto, a realização das atividades que acaba sendo produção de texto mesmo, realização dos exercícios, essa avaliação e uma avaliação de leitura (Entrevista da Professora de 9º ano em 4 de abril de 2016).

Ah, tem um monte de formato porque, por exemplo, Língua Portuguesa não tenho só que avaliar se a criança sabe escrever, eu avalio se ele consegue oralmente reproduzir uma história, se ele faz inferência, se ele faz relação[...] há atividades em grupo, há atividades que eles vão ter que se expressarem oralmente, por desenho [...] Então, tem hora que a avaliação vai ser escrita, tem hora que eu vou avaliar oralmente, tem hora que eu vou avaliar como ele se comporta num grupo, isso é uma avaliação. Então, eu vou dar trabalho em grupo, dar autonomia, de como ele vai administrar esse problema, a avaliação é feita assim, não só escrita (Entrevista da Professora de 5º ano em 6 de setembro de 2016).

[...] eu percebo os professores sempre mesclando, algumas provas alternativas, outras dissertativas que eu acho que é o ideal mesmo, mas fica a critério de cada professor essa organização (Entrevista da OP em 28 de março de 2016).

Ainda sobre as avaliações internas, para a OP, há um descompasso entre elas e os enunciados das avaliações externas. Em seu olhar, as externas são bem elaboradas e exigem raciocínio lógico. Todavia, não há como afirmar se as internas apresentam essa mesma característica.

[...] mas eu acho que há um descompasso entre... pelo menos esses enunciados das provas externas com os enunciados das provas internas, talvez... Talvez, não tenho certeza, precisaria estudar isso a fundo. Talvez o nível de exigência seja outro, do mesmo conteúdo, porque o mesmo conteúdo você pode ter uma exigência rasa e uma exigência média e uma exigência mais elaborada. Então, eu acho que essa é uma questão que eu tenho que discutir no coletivo, né? A gente já tem... você tem assistido a alguns TDCs, esse assunto já tem vindo à tona, né? O porquê que o nosso aluno não consegue elaborar, realizar uma prova mais elaborada. Será que a forma como o conteúdo é demandado nessa prova é a forma do cotidiano da escola? Esse aluno está acostumado com essa linguagem? Ou com essa exigência? Eu acho que isso a gente precisa afinar sim, porque se ele vai bem em Geometria, áreas em Geometria, nas aulas de Português, chega na prova uma

questão de Geometria de área e ele não consegue fazer, por quê?

Pesquisadora: *Então você acha que as avaliações internas precisam estar um pouquinho mais ajustadas às externas?*

Entrevistada: ***Eu acho que sim. Ou ao contrário, depende do que a gente vai fazer essa análise, esse estudo, né? Eu acho que as questões das avaliações externas são muito bem elaboradas, elas exigem mais o raciocínio lógico e eu não sei se na sala de aula isso vem dessa forma ou se vem de uma forma mais bitolada, acho que a gente tem que discutir muito essas questões ainda*** (Entrevista da OP em 28 de março de 2016).

A partir 2015, a Escola Maria Firmina dos Reis passou a realizar o chamado Provão, destinado aos estudantes dos anos finais do EF. O TDC foi utilizado como tempo e espaço para sua elaboração e correção. Composto por quatro questões de múltipla escolha de cada componente curricular, a quantidade de acertos foi convertida em conceito a ser utilizado no terceiro trimestre.

Conforme dito pela OP em reunião de CPA (28 de outubro de 2015) e de TDC (9 de novembro de 2015), a intenção de aplicar o Provão dias antes da Prova Brasil foi retomar com os estudantes os conteúdos necessários (Diário de Campo, 28 de outubro de 2015 e 9 de novembro de 2015). Ao descrever o Provão, durante a RPAI, o professor de Matemática apontou sua semelhança com as provas do governo, com muita leitura e elaborada a partir de habilidades e competências (Diário de Campo, 21 de dezembro de 2015).

A professora do 9º ano afirmou, em entrevista, que o Provão, assim como a semana de provas, foi uma proposta da CPA. Segundo a docente, os estudantes que estão interessados em ingressar em escolas técnicas fizeram essa solicitação. O preparo para os exames seletivos das escolas também ocorre via aplicação de simulados, conforme afirmou a professora entrevistada.

No ano passado, nós tínhamos no 9º ano, uma turma que demonstrava muito interesse, alguns alunos, demonstravam interesse em colégio técnico, eu fiz simulado porque eu achava que era bem interessante para aquela turma.

Pesquisadora: *E para Prova Brasil? Você chegou a fazer simulado?*

Entrevistada: ***Não, não fiz. Eu acho que eles acabariam aproveitando mesmo, no ano passado [...]***

[...] eu acho que é essa questão de alguns alunos que têm interesse em colégio técnico e sabem que eles vão participar de uma avaliação desse tipo.

[...] inclusive, o Provão foi uma ideia que saiu da CPA, foi uma solicitação dos alunos, inclusive. Que se fizesse um Provão...

A semana de provas também foi uma solicitação da CPA.

Porque eu acho que a medida que eles solicitam uma semana de provas, solicita o Provão, por mais que seja contraditório, nós achamos que não, que a avaliação não pode se restringir a isso, de qualquer forma é uma participação e é uma ação a partir da participação deles.

É fazer uma prova que tenha... que avalie como um todo porque os alunos fazem várias avaliações em que todos os conhecimentos são avaliados em conjunto, avaliação para... de vestibulinho para colégio técnico.

Pesquisadora: E essa avaliação [Provão] teria como objetivo preparar para essas avaliações?

Entrevistada: Também, eu acho que também. Mas eu acho que não é só isso, acho que são várias formas de vivências que o aluno vai ter que ser avaliado e de mostrar o quanto que ele conhece de um determinado assunto (Entrevista da Professora do 9º ano em 4 de abril de 2016).

No início desta seção, vimos que, no TDC de 21 de março de 2016, o professor de Ciência afirmou que o Provão deve ser realizado ao final do ano para preparar os estudantes para as avaliações externas. Nessa discussão, o professor de Geografia defendeu os treinamentos e afirmou que é preciso treinar os estudantes para os exames seletivos das escolas técnicas e universidades (Diário de Campo, 21 de março de 2016). Ele apresentou esse mesmo posicionamento na RPAI de 21 de dezembro de 2015, quando outros professores também destacaram que os estudantes precisam estar familiarizados com os testes (Diário de Campo, 21 de dezembro de 2015).

Em entrevista, a OP esclareceu que o Provão foi instituído na escola a partir da sugestão do professor de Geografia e tem como objetivo preparar os estudantes para as provas externas²⁰⁶. Vale dizer que esse professor é membro da CPA, colegiado que, segundo o relato da professora do 9º ano entrevistada, acima apresentado, propôs que fosse realizado o Provão.

O Provão que é aplicado no último trimestre do ano, né? No ano passado, inclusive, substituiu as provas trimestrais. Aí nós discutimos um pouco: quantas questões por componente curricular, essas questões serão... Elas são normalmente, no Provão, alternativas, tá? E, assim, a gente sempre discute a exigência, como elaborar essas questões, né? O que eu estou exigindo? Quais as habilidades? Para o professor ter um pouco mais de clareza quanto a isso.

Pesquisadora: O objetivo principal desse Provão qual é?

Entrevistada: Esse provão, ele foi implementado aqui na escola a partir do ano passado e ele vem da ideia do professor do Juca²⁰⁷ de Geografia. Eu percebo que o Juca, quando trouxe isso, a grande preocupação dele é preparar o aluno para realizar as provas externas, né? Embora a gente tenta colocar outras questões e eu sempre procuro trazer à tona a discussão no grupo assim: o que nós vamos fazer com o resultado desse Provão, né? Sempre na perspectiva que avaliar é repensar, é agir, não é apenas medir e, assim, o resultado não é do outro, é nosso. (Entrevista da OP em 28 de março de 2016).

Sobre a preparação dos estudantes para as avaliações externas, incluindo os exames seletivos das escolas técnicas, após a entrevista, quando já estava finalizada a

²⁰⁶ Tanto quanto às avaliações externas em larga escala, como em relação aos exames seletivos das escolas técnicas.

²⁰⁷ Nome fictício.

gravação, a OP comentou que ficou chateada com a proposta do professor de Geografia, dada durante o TDC de 21 de março de 2016. Na ocasião, o professor sugeriu que o Provão fosse realizado uma vez por trimestre, a fim de intensificar o treino. Como ele afirmou, o treino deve ser bem adestrado (Diário de Campo, 21 de março de 2016). A OP destacou que o docente se demonstra mais preocupado com as avaliações externas do que com a formação do estudante para a vida. Considera que, se o aluno apresenta conhecimento no dia a dia, se sairá bem nessas avaliações (Diário de Campo, 28 de março de 2016).

Durante o TDC em que tal discussão ocorreu, a OP também expressou sua discordância com a fala do docente. Nesse dia, a OP afirmou que fica preocupada quando se olha muito para as provas e que a escola não deve trabalhar em cima das avaliações externas (Diário de Campo, 21 de março de 2016). No entanto, em outros momentos, como anteriormente descrevemos, a OP demonstrou valorizar as avaliações externas em larga escala, dizendo que os instrumentos são bem elaborados e que, quando a escola olha para eles apenas em circunstâncias pontuais, há desperdício de verba pública.

Ainda quanto à preparação para as avaliações externas, notamos que a professora do 5º ano realizou simulados com as crianças. Em 15 de setembro de 2015, quando estávamos na sala dos professores realizando a leitura das atas da CPA, a docente perguntou sobre nossa pesquisa. Após contarmos a problemática de nosso estudo, ela disse que a Escola Maria Firmina dos Reis está entre as três com maior Ideb da cidade. Perguntamos se a escola desenvolve ações especiais para atingir esses resultados. A professora disse que não há uma ação especial, entretanto, afirmou que geralmente aplicam simulados antes das provas. Segundo a docente, em 2015, a OP orientou para a realização do simulado, mas como estava sem auxiliar de sala, disse que talvez não conseguisse aplicá-lo (Diário de Campo, 15 de setembro de 2015). Todavia, em 17 de novembro de 2015, notamos que essa professora, durante seu intervalo, estava pesquisando por simulados na internet. Nessa ocasião, faltavam seis dias para a aplicação da Prova Brasil (Diário de Campo, 17 de novembro de 2015).

Na Escola Maria Firmina dos Reis, as avaliações externas em larga escala são contempladas, ainda, no PPP. Segundo consta no documento, em 2015, a escola buscou “estudar e discutir no coletivo os descritores de habilidades da Prova Brasil, Provinha Brasil e ANA²⁰⁸” (PPP da Escola Maria Firmina dos Reis, 2015, p. 1). No item Análise dos Indicadores Internos e Externos do Desempenho dos Alunos do Ensino Fundamental, encontramos que “todas as ações realizadas no âmbito escolar têm como principal objetivo a

²⁰⁸ Avaliação Nacional da Alfabetização.

melhoria dos índices de aprendizagem dos alunos” (PPP da Escola Maria Firmina dos Reis, 2015, p. 1). Na sequência, são apresentados os resultados da Provinha Brasil e do Ideb.

De acordo com o PPP, é necessário “contextualizar os dados e recuperar o que vem sendo trabalhado nos últimos anos para compreender o que significam estes números, quem são os seres humanos que estão por trás de cada um destes índices e o que eles representam” (PPP da Escola Maria Firmina dos Reis, 2015, p. 1). Para tanto, constam, no texto, algumas dificuldades surgidas no cotidiano escolar que, segundo a análise realizada, afetam os resultados alcançados, a saber: equipe gestora incompleta; falta de funcionários; quantidade de estudantes por turma; desmotivação e indisciplina dos alunos (PPP da Escola Maria Firmina dos Reis, 2015).

As avaliações externas em larga escala também estão contempladas no quadro de demandas (Quadro 32). No segundo item, pertencente ao eixo pedagógico, a melhoria dos resultados das avaliações externas está colocada entre as metas da instituição, com as ações e os responsáveis por sua realização.

Quadro 32 - Parte das demandas da Escola Maria Firmina dos Reis contidas no PPP

EIXO 1: PEDAGÓGICO				
Metas	Ações para o Cumprimento das Metas	Responsáveis pelas Ações	Indicadores para o Monitoramento das Ações	Cronograma das Ações
2) Melhorar os índices das avaliações externas	Estudar e discutir no coletivo os descritores de habilidades da Prova Brasil, Provinha Brasil e ANA	Professores e OP	Registro em ata de TDC	Primeiro semestre
	Esclarecer as famílias sobre a importância dessas provas e os resultados obtidos	Professores e equipe gestora	Ocorrência ou não de reunião	Início do 2º trimestre
	Discutir nas reuniões de CPA e Conselho de Escola os resultados das avaliações externas	OP, Direção e professores membros desses fóruns	Registro das discussões nas atas de CPA e Conselho de Escola (CE)	Durante o ano letivo

Fonte: PPP da Escola Maria Firmina dos Reis (2015).

O quadro com as demandas da escola, do qual o fragmento acima foi extraído, consta na seção Problemas Identificados do PPP. Desse modo, além de estar na seção específica sobre o tema (Análise dos Indicadores Internos e Externos do Desempenho dos Alunos do Ensino Fundamental), no PPP da Escola Maria Firmina dos Reis, as avaliações externas em larga escala também constituem o quadro de demandas. Entre as ações estabelecidas para a terceira meta (melhoria da qualidade de ensino), aparece: “Incentivar a

participação dos alunos em atividades externas como: jogos, olimpíadas, avaliações externas, etc.” (PPP da Escola Maria dos Reis, 2015, p. 2). O quadro de demandas, durante o ano letivo de 2015, ficou fixado na parede da sala dos professores e foi retomado e avaliado no encontro da CPA de 2 de dezembro de 2015 e na RPAI de 4 de fevereiro de 2016. Vale dizer, ainda, que no PPP, nos propósitos educativos específicos, consta a elevação dos “níveis de aprendizagem apresentados, em especial nas disciplinas de Português e Matemática²⁰⁹ (PPP Escola Maria Firmina dos Reis, 2015, p. 1).

Considerado o exposto, quanto à dimensão 1, podemos dizer que na Escola Maria Firmino dos Reis:

- As avaliações externas em larga escala têm sido consideradas no planejamento das ações realizadas pela escola. A discussão sobre seus resultados, bem como o estudo dos seus descritores, acontece no TDC.
- Além do TDC, as avaliações externas em larga escala constam na pauta de outros tempos e espaços, como nos encontros da CPA, nas reuniões de Conselho de Classe e RPAI.
- Para a OP, a escola tem utilizado mais os resultados da Provinha Brasil, já que essa avaliação ocorre duas vezes ao ano e os professores estão mais familiarizados com essa prova. A OP realizou um estudo, em parceria com a professora do 2º ano, das questões da Provinha Brasil e os resultados foram discutidos na CPA/2015 e nas RPAIs de 2015 e 2016.
- No 2º ano, após o levantamento dos erros e acertos dos alunos, a professora dedicou duas semanas para trabalhar com as questões que as crianças apresentaram dificuldade. O trabalho com gêneros textuais, no 9º ano, foi revisto a partir dos descritores das avaliações externas.
- Nas avaliações internas, os professores afirmaram utilizar formas e instrumentos variados. No entanto, as professoras dos 2º e 9º anos também recorrem aos testes e os professores de Ciências e Matemática buscam questões

²⁰⁹ Outros propósitos também são citados, como: diminuir os níveis de evasão e repetência; superar a falta de professores ocorrida em anos anteriores; construir uma cultura do estudo e da leitura de cunho lúdico; desenvolver a sensibilidade em relação às diversas modalidades artísticas e diferentes práticas culturais; formação de hábitos alimentares saudáveis; valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena; construção de uma cultura de participação dos(as) alunos(as) em avaliações externas, concursos, jogos escolares, etc.; desenvolver a necessidade e o desejo de aprender; etc. (PPP Escola Maria Firmina dos Reis).

em vestibulares, no Enem e na Prova Brasil. Para a OP, o ideal é ter uma mescla de questões dissertativas e alternativas.

- No PPP da escola, as avaliações externas são contempladas. Além de ter seus índices apresentados e analisados na seção específica para esse fim (Provinha Brasil e Ideb), há, no quadro de demandas da instituição, a melhoria dos resultados estabelecida como meta.
- A escola instituiu um Provão, envolvendo todos os componentes curriculares, para os alunos dos anos finais do ensino fundamental. Esse Provão objetiva preparar os estudantes para as avaliações externas em larga escala e para os exames seletivos das escolas técnicas. Para o professor de Matemática, a prova parece com as avaliações externas, com muita leitura e elaborada a partir de habilidades e competências. Ao debaterem o provão, na RPAI, a diretora posicionou-se dizendo que essa discussão leva ao mínimo do que se espera do aluno.
- A professora do 9º ano relatou que aplicou simulados em seus alunos a fim de prepará-los para os exames seletivos das escolas técnicas. Percebemos que a aplicação de simulado também ocorreu no 5º ano, anterior a realização da Prova Brasil. De acordo com a professora do 5º ano, a OP orientou sobre a aplicação do simulado.
- A professora do 9º ano, em um TDC, comentou sobre o trabalho para as Olimpíadas de Língua Portuguesa estabelecendo relação com a Prova Brasil.
- Para a OP, as avaliações externas, após aplicadas, precisam ser analisadas, já que abordam conteúdos que precisam ser ensinados aos alunos e, desse modo, podem contribuir com o replanejamento do trabalho. A OP destacou, ainda, que as avaliações externas são bem elaboradas e trazem questões de raciocínio lógico. No entanto, diante da posição de um docente, favorável aos treinos, a OP demonstrou descontentamento e afirmou que é preciso formar para a vida.
- Quanto à valorização dos componentes curriculares exigidos nas avaliações externas, vale lembrar que entre as ações desenvolvidas pela escola, há um estudo de seus descritores e o aumento dos resultados está entre as metas da escola, o que pode conduzir à valorização de tais componentes. Embora sem citar as avaliações externas, nos propósitos educativos específicos do PPP, há destaque para Língua Portuguesa e Matemática.

Dimensão 2: Avaliações externas em larga escala e qualidade da escola (valor obtido pela escola nesta dimensão: 3,40)

Quadro 33 - Itens que compõem a dimensão 2

Itens que Compõem a Dimensão 2
Os resultados das avaliações externas de desempenho dos estudantes traduzem a qualidade do trabalho realizado pela escola
Os resultados das avaliações externas são um dos elementos que devem ser analisados no debate acerca da qualidade escolar
Os resultados das avaliações externas precisam ser considerados na avaliação institucional da escola
As ações realizadas pela SME com base nos resultados das avaliações externas são importantes para a melhoria da qualidade do ensino

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com os dados da AFE, na percepção da OP e dos professores da Escola Maria Firmina dos Reis, os resultados das avaliações externas em larga escala geralmente traduzem o trabalho realizado pela escola e devem ser analisados no debate acerca da qualidade escolar.

Durante conversa, a OP disse que, em certa medida, as avaliações externas revelam o trabalho desenvolvido pela instituição, contudo, afirmou não concordar com o uso desses resultados, quando o contexto e as condições de trabalho não são considerados (Diário de Campo, 28 de outubro de 2015). Em entrevista, a OP disse que a Provinha Brasil está voltada à leitura e deveria ser mais ampla, contemplando demais aspectos. Quanto à Prova Brasil/Ideb, afirmou que seus dados são descontextualizados. Ainda segundo a OP, há outras ações desenvolvidas pela escola para as aprendizagens dos estudantes que, por sua vez, não estão contempladas nos resultados das avaliações externas.

[...] assim que sair, eu pretendo estar chamando os pais sim para virem tomar conhecimento de como está a escola, qual foi o resultado da escola, né? E, enfim, como é que está o ensino-aprendizagem, queira ou não ele mede, né? A prova mede.

Quando eu penso, por exemplo, na Provinha Brasil, ela só avalia a leitura. Então, eu acho que é uma avaliação um pouco equivocada, né? Ela poderia ser uma avaliação planejada de uma forma um pouco mais ampla, onde eu possa olhar para aquilo e saber realmente qual é o conhecimento que essa criança traz. E com relação às avaliações do Ideb, do 9º ano, eu acho que os resultados eles vêm um pouco descontextualizados, né? Não considera as características dos meus alunos, da comunidade, né? Então, o método de avaliação é único para todo mundo, eu acho que não é assim. Nós temos tantos outros fatores que podem estar influenciando nos resultados dessa prova, no cotidiano escolar, fora do cotidiano escola, no âmbito familiar, né?

A questão da prova ser descontextualizada, é resultado pelo resultado em si, né? Nós fazemos muitas coisas em prol de uma aprendizagem mais eficaz dos nossos

alunos, a gente tem muitas coisas que acontecem no cotidiano que esses alunos trazem para cá que não são contextualizados nos resultados. [...] Eu acho que esse resultado é muito cru, muito frio (Entrevista da OP em 28 de março de 2016).

Nessa direção, o PPP da escola ressalta a necessidade de “contextualizar os dados e recuperar o que vem sendo trabalhado nos últimos anos para compreender o que significam estes números, quem são os seres humanos que estão por trás de cada um destes índices e o que eles representam” (PPP da Escola Maria Firmina dos Reis, 2015, p. 1). Na análise dos dados das avaliações externas em larga escala, destaca que “há vários fatores externos e internos que vem interferindo diretamente nos resultados”. Dentre esses fatores estão: falta de professores, equipe gestora incompleta, falta de funcionários, indisciplina dos alunos, falta de uma sólida parceria com as famílias (PPP da Escola Maria Firmina dos Reis, 2015).

Para as professoras do 2º e 5º anos, as avaliações externas não traduzem todo o trabalho desenvolvido pela escola, já que muito do que é realizado não aparece nos resultados. A professora do 5º ano destacou, ainda, a influência do nível socioeconômico. Para ela, as avaliações externas em larga escala revelam a exclusão social.

Porque eu acho que existem outras habilidades e... outros conteúdos, outras habilidades que são trabalhadas e que não existe espaço ali para elas serem... para aparecerem, né? Por exemplo, a qualidade de uma produção de texto, por exemplo, né? Numa prova, mesmo que eles estejam no 2º ano, eles já produzem textos e não existe espaço para isso, que aqui é uma coisa que a gente trabalha muito nessa questão. Então, eu não acho que só essa avaliação externa possa transparecer todo o trabalho que é feito aqui, acredito que não (Entrevista da Professora do 2º ano em 6 de dezembro de 2016).

[...] eu não acho que a Prova Brasil e nenhuma prova institucional²¹⁰ seja fielmente... ela retrate fielmente o trabalho da escola, não acho isso.

[...] eles não estão aqui todo dia, né? Eles não sabem, quando eu preparo uma prova é muito diferente de quando... A professora prepara uma prova porque ela sabe o que que é que ela deu, até onde ela conseguiu chegar. Eu não vou dar uma prova para os meus alunos para provar que eles não sabem. Eu quero que tudo que eu dei, eles sejam capazes de fazer sobre um determinado tempo, que eles tenham autonomia para fazer, que eu não tenha tantas intervenções, que eles tenham autonomia naquilo que eu fiquei dando três meses para eles ou uma semana, não me importa. Eu quero ficar dando sempre as mesmas coisas até eles irem atingindo, ficando mais difícil. Agora, a prova institucional ela não vê isso dos meus alunos. Eles veem o que é que a professora tinha que ter dado e não o que a professora conseguiu dar, acho que é isso

[...] eu sou a mesma professora, eu sei o conteúdo que eu tenho que dar, mas eu tenho que olhar para o meu aluno. Eu não vou descarregar um conteúdo para ele de 5º ano se ele ainda não está alfabetizado, é impossível isso. Eu preciso alfabetizar, eu precisava alfabetizar alunos do 5º ano e isso tinha a ver com a coisa econômica da vida dele. Eu tinha alunos que não tinham banheiro na casa dele, ele

²¹⁰ A professora refere-se às avaliações externas em larga escala.

morava num lugar super degradante, ele tinha só a mãe que trabalhava, que cuidava e isso tudo vai refletindo lá no jeito dele aprender [...]

[...] acho que diz a verdade da exclusão social, isso que ela fala, a Prova Brasil para mim (Entrevista da Professora de 5º ano em 6 de setembro de 2016)²¹¹.

Também quanto à relação entre resultados e qualidade, tem-se o posicionamento da professora do 9º ano. Na visão da docente, os resultados das avaliações externas em larga escala trazem como a aprendizagem tem ocorrido; contudo, há outros fatores implicados. Enfatizou que o trabalho desenvolvido no cotidiano é muito mais rico do que uma avaliação. Desse modo, outros olhares precisam ser considerados ao avaliar a qualidade da escola. A docente destacou, ainda, o envolvimento dos estudantes. Relatou que, em avaliações anteriores, a escola não obteve um bom resultado porque eles resolveram boicotar a prova. Para ela, as avaliações externas em larga escala são abstratas para os alunos, uma vez que, a partir delas, não são atribuídas notas.

Eu acho que avaliação externa é importante sim porque, de qualquer maneira, avalia e observa como tem ocorrido a aprendizagem, eu só não acho que ela dê conta de avaliar de uma forma ampla, né? Totalmente competente, mas eu acho que não deixa de ser importante.

Eu acho que a avaliação externa é importante, só acho que ela não dá conta de avaliar como um todo, talvez tivesse que ter um questionário com os pais respondendo um pouquinho sobre a escola, acho que com os alunos, eu não sei... Porque o dia a dia da escola é muito mais rico do que uma avaliação. A gente sabe disso, a gente sabe que muitas coisas que acontecem, uma avaliação não vai medir [...]

Por exemplo, no ano de... na penúltima avaliação externa, os alunos não tiveram um bom desempenho. A escola não obteve um bom índice porque os alunos, em uma atitude de rebeldia, resolveram boicotar a prova. Então, essa avaliação não conseguiu medir aquilo que eles sabiam porque, na verdade, eles não fizeram mostrando aquilo que eles sabiam ou não. Eles usaram como uma forma de se rebelarem porque eles queriam algo e não obtiveram.

[...] até um tempo, quando se fazia uma avaliação desse tipo, o aluno vinha para fazer a prova e ia embora e, a partir desse ano, ele ia fazer essa avaliação e ia ficar e eles começaram a questionar que 'não!'. Que eles queriam ir embora, que achavam que tinham que ir embora, enfim, eles acabaram meio que chantageando mesmo a Fabiana²¹² e eu participei de uma das conversas que ela teve com eles e eles disseram que não, que não achavam justo, porque eles não iam ganhar nada com isso.

Então, se os alunos realmente se propuserem a fazer e mostrar aquilo que eles sabem em uma avaliação externa, sim. Eu acho que assim, que mostraria, mas a avaliação dá conta de mostrar isso? Não, a resposta é não.

²¹¹ Na Escola Maria Firmina dos Reis, há apenas uma turma de cada ano escolar. No entanto, essa professora não é a mesma que aplicou o simulado aos estudantes do 5º ano. Em 2016, essa docente removeu-se da escola.

²¹² Nome fictício atribuído à diretora da escola.

E acho que tem a questão da avaliação para o aluno, que o aluno gosta de um resultado meio que imediato, né? E, assim, ele fazer uma avaliação que, para ele, não tem uma nota, que não vai ter muita utilidade, entre aspas. Ele não entende que isso vai avaliar a escola e que isso vai indicar a forma como a escola vai trabalhar ou não, é muito abstrato, para o aluno, é muito abstrato. (Entrevista da Professora do 9º ano em 4 de abril de 2016).

No período em que acompanhamos a escola, a instituição procurou contemplar os resultados das avaliações externas em larga escala nos momentos de avaliação institucional. Como indicado na dimensão 1, tanto na CPA como na RPAI as avaliações externas estiveram em pauta. Em entrevista, a OP ressaltou o papel da CPA na problematização dos dados como enriquecedor para as discussões realizadas na escola.

Eu acho que se a CPA, enquanto comissão já problematizasse isso, contextualizasse, ampliasse essa discussão para comunidade, já ajudaria bastante, né? Porque uma coisa é você ter os resultados do processo ensino-aprendizagem lá engavetado e outra coisa é você trazer para o contexto, para o cotidiano escolar, para as discussões. Eu acho que colocar as pessoas para pensarem sobre, isso já ajuda bastante (Entrevista da OP em 28 de março de 2016).

No entanto, conforme descrevemos anteriormente, nas discussões realizadas nos diferentes tempos e espaços, houve referência, sobretudo, aos instrumentos e seus descritores, apesar das falas mencionadas e o PPP sinalizarem que é preciso contextualizá-los, considerando, inclusive, aspectos para além dos muros da escola.

Sobre a relação entre a CPA e o debate acerca das avaliações externas em larga escala, para a professora do 5º ano, falta amadurecimento. Ela destacou que, apesar de existir uma política relacionada à sua composição, ainda não se sabe muito bem o que fazer na CPA. Nesse sentido, as discussões que deveriam se relacionar ao ensino, ainda estão voltadas à questões estruturais e funcionais da instituição.

[...] eu acho que a relação é prematura mesma, essa que é a palavra. A gente ainda não está entendendo o que é a CPA. Então, toda vez, eu mesma preciso ir falando para eles: ‘a CPA, Comissão Própria de Avaliação, principalmente de qualidade do estudo’. E, aí, a gente chega lá na CPA e a gente vai falar da quadra, do lanche, da hora do hino e não sei o quê, que o menino rabiscou a parede [...] A CPA ainda é uma coisa nova, praticamente nova, porque ela foi instaurada, mas ninguém implantou rapidamente. Ela teve lá a lei ‘olha, vamos instalar a CPA’, mas ela não foi instalada rapidamente, demorou. E agora, eu acho que tem uma pressão, eu acho que da política pública falando ‘tem que ter a CPA, professor precisa, todos os segmentos precisam’, mas a gente ainda não sabe o que vai fazer lá. Então, fica uma coisa meio que ‘para inglês meio que ver’, a gente ainda não está amadurecido na ideia da CPA e nem faz relação dela com as provas institucionais²¹³ (Entrevista da Professora de 5º ano em 6 de setembro de 2016).

²¹³ A professora refere-se às avaliações externas em larga escala.

Quanto às ações realizadas pela SME, com base nos resultados das avaliações externas para a melhoria da qualidade da escola, item que também compõe essa dimensão, pela fala da OP, parece-nos que não ocorrem. Segundo a OP, seria interessante que supervisores e CPs discutissem os resultados das avaliações externas com as escolas e fosse construído um movimento de rede para proporcionar a melhoria da qualidade do ensino.

Seria bacana se o supervisor, os CPs viessem discutir com as escolas os resultados. Porque eu acho que tem que ser um movimento que tem que ser de rede, não tem que ser dessa ou daquela escola, dessa ou daquela OP, dessa ou daquela direção, desse ou daquele grupo de coletivo de docentes. É um movimento que precisa ser movimento de rede, afinal todos nós queremos elevar a qualidade de ensino na rede, né? (Entrevista da OP em 28 de março de 2016).

Dimensão 3 – Percepções da escola quanto ao uso dos resultados das avaliações externas em larga escala pela SME (valor obtido pela escola nesta dimensão: 3,25)

Quadro 34 - Itens que compõem a dimensão 3

Itens que Compõem a Dimensão 3
Os resultados da Provinha Brasil são irrelevantes para que a SME acompanhe cada escola
Os resultados da Prova Brasil são irrelevantes para que a SME acompanhe cada escola

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Segundo os dados da Análise Fatorial Exploratória, os atores da Escola Maria Firmina dos Reis percebem que os resultados das avaliações externas em larga escala geralmente são irrelevantes para que a SME acompanhe as escolas da RMEC.

Em entrevista, as professoras afirmaram que não percebem uma ação da SME, ou de suas instâncias, relacionadas às avaliações externas e que, por sua vez, revelem um acompanhamento das escolas a partir desses dados. Para a professora do 9º ano, as ações da SME são direcionadas à gestão da escola.

Então, eu acho que essas ações são mais para orientar a Orientadora que acaba nos orientando, né? Mas não diretamente. Indiretamente.

Não, diretamente não, mas com certeza, há orientação para gestão que depois passa para gente (Entrevista da Professora de 9º ano em 4 de abril de 2016).

A OP afirmou que, via Assessoria de AIP, a escola recebia os resultados da Provinha Brasil, mas sem uma análise profunda. De acordo com a OP, pode ser que a SME olhe um pouco mais para a Provinha, já que uma empresa é contratada para tabular seus dados.

Então o que tivemos assim... é o grupo da Avaliação Institucional que, às vezes, eles trazem, por exemplo, a Provinha Brasil, eles pagam alguém, você sabe disso, para tabular esses dados e eles dão esse retorno para gente, mas é um retorno sem uma análise muito profunda, é quase o retorno pelo retorno, né?

Eu não percebo. Um pouquinho mais, talvez, com a Provinha Brasil, né? Porque eles pagam alguém para tabular esses dados, oferecem esses dados já tabulados para gente, né? Mas no Ideb do 9º ano, não (Entrevista da OP em 28 de março de 2016).

A OP ressaltou, ainda, que não sabe se o Naed, por exemplo, olha para os resultados das avaliações externas em larga escala. Em sua opinião, a rede deveria promover um momento de reflexão sobre elas e uma conversa com as escolas, não para culpabilizá-las, mas para verificar cada contexto e identificar o que pode ser feito para aumentar esses resultados.

Eu nem sei se o Naed olha isso, analisa isso, né?

Então, eu acho que tinha que ter uma conversa de rede, em primeira instância e, depois também de escola porque os resultados são diferentes de acordo com diversas escolas, né? Teriam que me perguntar ‘por que que tem esse resultado?’; ‘como é que vocês estão vendo isso?’; ‘o que precisa melhorar?’; ‘como podemos ajudar para melhorar?’; né? Não no sentido de cobrar, mas no sentido de ‘vamos trabalhar juntos para levantar isso?’

Eu que trabalhei até 2014 numa escola muito grande e esse ano eu venho para uma escola pequena. Eu sei qual é a diferença em termos de dificuldades entre uma escola grande... E nem estou falando de comunidade escolar, não. Estou falando entre uma escola muito grande e uma escola mais pequena, né? Onde é mais fácil trabalhar, onde é mais fácil superar as dificuldades, então eu acho que a Secretaria tinha que olhar para isso. (Entrevista da OP em 28 de março de 2016).

Durante a entrevista, a OP afirmou, também, que já presenciou, em reuniões com gestores, falas informais vinculadas aos resultados das escolas. Nessas falas, houve o enaltecimento de algumas instituições pelo aumento de seus índices.

O que a gente ouve, às vezes é até um ranqueamento vindo de certas falas, talvez não intencionalmente porque a conversa, no diálogo, a conversa é uma, mas na prática, às vezes, é outra coisa.

De conversa, assim, ‘ah porque escola tal superou...’; ‘olha a escola tal!’ Mas, assim, sem contextualizar também, fica fala por fala, né? Precisa ser contextualizada se a escola foi bem ‘o que que você está fazendo, a escola, para conseguir esse resultado?’ Se a escola foi mal ‘o que que você está deixando de fazer?’, ou, ‘quais dificuldades você tem para não atingir bom resultado?’

São falas informais, não é.. são informais. Que a gente fala, a proposta, assim, ‘não vamos ranquear’. Todo mundo fala isso, mas nas falas informais, elas vêm, claro que vêm, tá? (Entrevista da OP em 28 de março de 2016).

Dimensão 4 – Relação entre os saberes dos alunos e os conteúdos abordados pelas avaliações externas em larga escala (valor obtido pela escola nesta dimensão: 3,63)

Quadro 35 - Itens que compõem a dimensão 4

Itens que Compõem a Dimensão 4
Os saberes dos alunos em Matemática estão contemplados nos descritores usados nas avaliações externas
Os saberes dos alunos em Língua Portuguesa estão contemplados nos descritores usados nas avaliações externas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Segundo os dados da AFE, os atores da Escola Maria Firmina dos Reis percebem que, geralmente, os saberes dos alunos estão contemplados nos descritores das avaliações externas em larga escala. Na dimensão 1 vimos que, para a OP, as avaliações externas contemplam, em seus descritores, o que precisa ser ensinado e o que os estudantes precisam aprender (Diário de Campo, 28 de outubro de 2015). Entre as práticas da escola, o estudo dos descritores consta no PPP e foi mencionado pelas entrevistadas.

Identificar os saberes dos alunos nos descritores das avaliações externas pode estar associado ao trabalho voltado para esse fim. Considerá-los no planejamento das aulas e realizar atividades a partir deles, faz com que os saberes dos estudantes sejam alinhados, até o momento em que são reconhecidos nos descritores.

Durante a entrevista, a professora do 9º afirmou que percebe correspondência entre os indicadores das avaliações externas e as diretrizes curriculares da rede municipal, as quais precisam ser consideradas. Para a docente, os resultados das avaliações externas em larga escala trazem um norte para o trabalho cotidiano.

Porque, assim, esses indicadores, é mais ou menos casado, né? Os indicadores, as diretrizes de Campinas, os parâmetros que norteiam o planejamento, os conteúdos e depois as ações do dia-a-dia, né? Aquilo que vai ser feito...

[...] eu acho que traz conhecimento na rede, naquilo que está sendo... daquilo que realmente os alunos estão aprendendo e esses resultados acabam sendo um norte mesmo para o trabalho do dia a dia. Porque, a partir do momento que existe uma avaliação, existe um resultado, você acaba refletindo se tem que ser outros caminhos ou se nós estamos no caminho certo [...] (Entrevista da Professora do 9º ano em 4 de abril de 2016).

Nessa direção também está a posição da professora do 2º ano. Para ela, as avaliações externas em larga escala trazem o que as crianças precisam saber em determinado período da escolarização. Em sua fala, há referência à construção de um parâmetro nacional de ensino.

Eu acho importante porque eu acho que a gente precisa ter um parâmetro geral, assim, né? Brasil mesmo, eu acho importante. [...] eu acho importante a gente ter um parâmetro do que as crianças do 2º ano precisam estar sabendo em determinada época do ano, nessa série, nesse ano, né? Então, eu acho importante pela questão do parâmetro nacional mesmo.

[...] eu acho que dá um norte assim na questão nacional mesmo (Entrevista da Professora do 2º ano em 6 de dezembro de 2016).

A professora do 5º ano, por sua vez, apresenta um posicionamento diferente. Para ela, as regiões e as escolas possuem suas especificidades. Desse modo, as avaliações externas em larga escala servem para trazer questionamentos quanto à realidade social de cada local em que ela foi realizada.

[...] é uma prova só para o Brasil inteiro e cada região eu acho que tem a sua especificidade, assim como cada escola também tem. Eu já trabalhei em três escolas aqui em Campinas e cada uma.. [...] então, eu sempre fiz Prova Brasil, e aí eu ficava louca porque eram coisas que eu não estava dando na sala de aula.

[...] é a mesma prova e eu não tenho, e eu tenho resultados tão diferentes. Por quê? Eu acho que serve, então, para a gente questionar o porquê que é. E o questionamento não é dentro da escola, eu acho que o questionamento pode ser fora da escola e não ficar questionando a professora [...].

[...] então, a importância é que a gente pegue a Prova Brasil, os dados da Prova Brasil ou não sei... de qualquer prova institucional e veja o lugar onde ela foi aplicada e o que isso quer dizer. Acho que os dados sociais contam mais que os cognitivos da prova, eu acho que é isso (Entrevista da Professora do 5º ano em 6 de setembro de 2016).

A docente mencionou, ainda, a Prova Campinas. Nessa avaliação, ela observa consonância com o trabalho realizado em sala com seus alunos.

Prova Campinas eu achei que estava super dentro, eles estavam perguntando sobre questões do trabalho infantil que a gente tinha visto, sobre... [...] eles perguntaram sobre a questão feminina, eles perguntam coisas cotidianas, vão colocando dados, são muitas inferências que os alunos têm que fazer. Então, na hora que eu olho para a prova, eu acho que ela... eu consigo achar que não está super fora. Não estou lá em Marte. Eu estou aqui mesmo, tratando dos assuntos (Entrevista da Professora do 5º ano em 6 de setembro de 2016).

Dimensão 5 – Soberania das avaliações externas em larga escala na escola (valor obtido pela escola nesta dimensão: 1,42)

Quadro 36 - Itens que compõem a dimensão 5

Itens que Compõem a Dimensão 5
Os resultados das avaliações externas são considerados pela escola como único indicador que traduz sua realidade
A escola realiza a avaliação institucional apenas com base nos resultados das avaliações externas
A qualidade da educação seria melhor se os professores recebessem bônus pelos resultados obtidos nas avaliações externas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os dados da AFE mostram que, na percepção da OP e dos professores da Escola Maria Firmina dos Reis, os resultados das avaliações externas em larga escala raramente são considerados como único indicador que traduz a realidade da escola e, ainda, raramente, a avaliação institucional ocorre com base, apenas, nesses resultados.

Segundo os registros no PPP, na RPAI de 2014 foram avaliados os seguintes aspectos: TDC; falta de professores; equipe gestora; disciplina dos alunos; andamento das aulas; aulas de reforço; Mais Educação; limpeza dos espaços; segurança; merenda; atendimento da secretaria; trabalho sobre Educação Especial; compra de materiais; obras na unidade escolar; projetos desenvolvidos (PPP Escola Maria Firmina dos Reis, 2015). Nas RPAIs que acompanhamos – com a presença de gestores, professores, funcionários, estagiários e alguns familiares da CPA²¹⁴ –, foram debatidos: atuação da equipe gestora e da secretaria; segurança; limpeza, atendimento aos familiares; infraestrutura geral; biblioteca; alimentação; desenvolvimento das aulas e do reforço escolar; TDI (Trabalho Docente Individual), CHP, HP e TDCs; taxa de retenção/aprovação; resultados do Conselho Final; resultados do provão e da Provinha Brasil; estudo do meio; BNCC; planos de ensino; eixo temático do PPP e retomada das metas (Diário de Campo, 21 de dezembro de 2015; 3 de fevereiro de 2016).

Ainda no PPP, no item Análise dos Indicadores Internos e Externos do Desempenho dos Alunos do Ensino Fundamental, após a apresentação dos resultados das avaliações externas em larga escala, são citados os seguintes indicadores de qualidade analisados pela instituição:

O desempenho dos alunos nas avaliações externas (Prova Brasil, Prova Campinas, Provinha Brasil, ANA, Olimpíadas de diferentes disciplinas, etc.) e os resultados obtidos pela escola no Ideb; Os resultados dos conselhos de classe/turmas e ciclos;

²¹⁴ No último encontro da CPA de 2015, a OP convidou os membros presentes a participarem da RPAI do dia 21 de dezembro de 2015.

O aumento da participação das famílias nos diferentes colegiados da escola (Conselho de Escola e CPA), assim como nas reuniões de pais; quadros de promoção, retenção e evasão escolar (retirados do Integre) (PPP da Escola Maria Firmina dos Reis, 2015, p. 1).

No período em que acompanhamos a escola, como descrito nas dimensões 1 e 2, vimos que em alguns momentos da CPA as avaliações externas foram citadas, contudo, observamos que outros indicadores também foram considerados: o rendimento das turmas de 6º ao 9º ano; levantamento de demandas para avaliação e elaboração do PPP; organização do espaço físico; organização e avaliação de eventos promovidos pela escola; reforma e manutenção do prédio; compra de materiais.

Quanto à relação entre bonificação e qualidade da educação, não identificamos, nas entrevistas e no período em que acompanhamos a escola, posicionamentos relacionados a esse item. No entanto, como consta na dimensão 3, a OP apresentou posicionamento contrário às iniciativas de ranqueamento das escolas, mesmo que realizadas informalmente.

Dimensão 6 – Comunicação dos resultados das avaliações externas em larga escala para famílias e estudantes (valor obtido pela escola nesta dimensão: 3,25)

Quadro 37 - Itens que compõem a dimensão 6

Itens que Compõem a Dimensão 6
As famílias são informadas sobre os resultados obtidos nas avaliações externas
Os alunos são informados sobre os resultados obtidos nas avaliações externas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A média dos itens obtida nesta dimensão, na AFE, mostra que, na percepção dos atores da Escola Maria Firmina dos Reis, geralmente, as famílias e os estudantes são informados sobre os resultados das avaliações externas em larga escala.

Na dimensão 1, vimos que os resultados da Provinha Brasil foram discutidos na CPA e, portanto, envolveu tais segmentos da comunidade escolar. Em entrevista, a professora do 2º ano relatou como ocorreu a discussão desses resultados na comissão. De acordo com a professora, foram apresentadas as questões com maior quantidade de acertos e erros. Houve, ainda, uma conversa para incentivar a leitura em casa, já que as crianças demonstraram dificuldade na interpretação dos textos. Segundo a docente, as famílias tiveram acesso aos resultados obtidos por seus filhos.

[...] e a gente tem também convidado a família para vir discutir com a gente os resultados dessa prova, isso no caso da Provinha Brasil (Entrevista da OP em 28 de março de 2016).

*[...] a gente inclusive, **apresentou na CPA os resultados para as famílias, para os alunos que compareceram...***

*Eu levei os resultados, assim, não com nomes em nenhum momento assim, numa... **Dentro da sala, quantas crianças acertaram essa questão, levei, né? Fiz uma apresentação, levei, tirei a foto da questão, mostrei qual era a habilidade e quantas crianças acertaram ou erraram, né? Então, a gente fez essa... ou oito ou oitenta mesmo. Foi ou o que eles mais erraram ou o que eles mais acertaram. E, aí, trabalhei um pouco com as famílias, apesar que vieram muito poucas famílias, foi sobre a questão da leitura que tinha sido, na época, a questão que eles tinham mais dificuldade. Foi a última questão, né? Trabalhar leitura em casa, trabalhar leitura por compreensão e tal, a gente deu uma conversada com as famílias.***

*[...] **interessaram no resultado. 'Quanto meu filho fez?'; 'quanto meu filho acertou?'; né? A gente até divulgou para quem veio à reunião, aí foi divulgado individualmente no papelzinho quanto o filho acertou.***

Pesquisadora: Ah, de cada filho?

*Entrevistada: É, de quem veio. Aí, **no dia seguinte, o pessoal começou a ligar que não tinha vindo que queria saber o resultado. Então eu vejo muito isso, assim, eles têm muita preocupação com o resultado 'quanto meu filho acertou em relação...'*** (Entrevista da Professora do 2º ano em 6 de dezembro de 2016).

Como apontado na dimensão anterior, a CPA foi convidada a participar da RPAI de 2015, quando os resultados da Provinha Brasil e do Provão também foram debatidos. Alguns familiares acompanharam essa reunião (Diário de Campo, 21 de dezembro de 2015).

Ainda sobre a apresentação dos resultados das avaliações externas em larga escala para as famílias, em entrevista, a OP disse ter a intenção de realizar palestras e discutir aspectos do ensino e aprendizagem.

*[...] **esse ano, eu estou querendo, com a ajuda de três professores que participam da CPA, organizar palestras à noite para os pais.***

*Então, assim que sair [dos resultados da Prova Brasil], **eu pretendo estar chamando os pais sim para virem tomar conhecimento de como está a escola, qual foi o resultado da escola, né? E, enfim, como é que está o ensino-aprendizagem, queira ou não ele mede, né? A prova mede.***

A minha vontade é que chame o coletivo de pais, que discuta, né? Isso está no meu plano de ação para esse ano. Vamos ver se para esse ano a gente consegue organizar reuniões à noite, trazer os pais para discutir o ensino-aprendizagem mesmo, né? Será que esses pais sabem qual é o nível de aprendizagem da escola de seu filho? O que ele deveria saber e não sabe? Ou o que ele sabe está além da sua proposta do planejamento para turma, né? Como está? Será que os pais sabem? Fico me perguntando se a gente conseguir organizar para esse ano reuniões de pais, também vamos ver qual é o nível de participação desses pais, mas que venha vinte, já estou contente, vamos começar com vinte, não é? (Entrevista da OP em 28 de março de 2016).

6.9 As avaliações externas em larga escala na Escola Nísia Floresta Augusta

Da AFE, a média dos itens que foram agrupados em cada uma das dimensões está na Quadro 38.

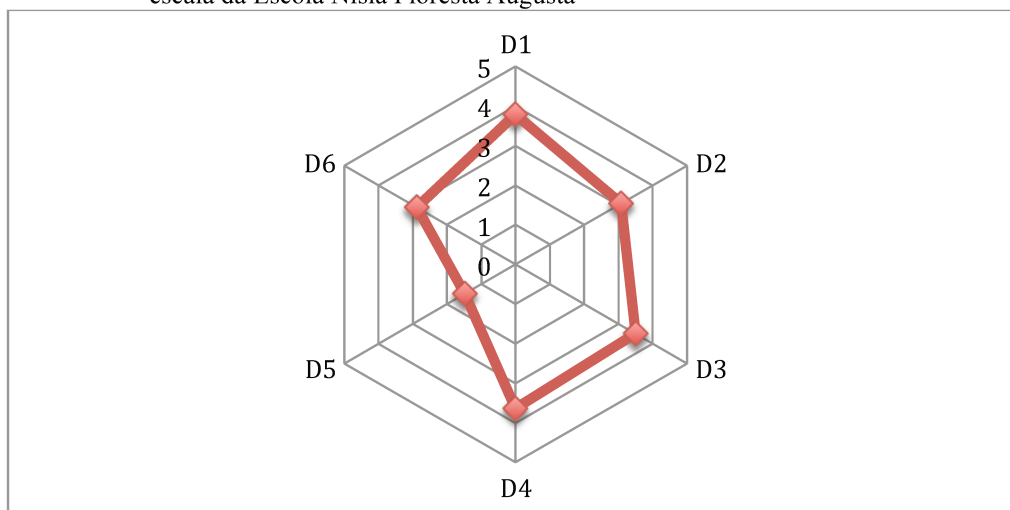
Quadro 38 - Média dos itens agrupados em cada uma das dimensões – Escola Nísia Floresta Augusta

Dimensão	Média dos Itens Agrupados
D1 - Utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala no planejamento da escola	3,79
D2 – Avaliações externas em larga escala e a qualidade do ensino	3,08
D3 - Percepções da escola quanto ao uso dos resultados das avaliações externas em larga escala pela SME	3,50
D4 - Relação entre os saberes dos alunos e os conteúdos abordados pelas avaliações externas em larga escala	3,64
D5 - A soberania das avaliações externas em larga escala na escola	1,48
D6 - Comunicação dos resultados das avaliações externas em larga escala para famílias e estudantes	2,88

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A Figura 7 apresenta os resultados da AFE quanto às percepções e usos das avaliações externas em larga escala na Escola Nísia Floresta Augusta.

Figura 7 - Resultado da AFE quanto às percepções e usos das avaliações externas em larga escala da Escola Nísia Floresta Augusta



Legenda: D1 – Utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala no planejamento da escola. D2 – Avaliações externas em larga escala e qualidade do ensino. D3 – Percepções da escola quanto ao uso dos resultados das avaliações externas em larga escala pela SME. D4 – Relação entre os saberes dos alunos e os conteúdos abordados pelas avaliações externas em larga escala. D5 – A soberania das avaliações externas em larga escala na escola. D6 – Comunicação dos resultados das avaliações externas em larga escala para famílias e estudantes.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dimensão 1: Utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala no planejamento da escola (valor obtido pela escola nesta dimensão: 3,79)

Quadro 39 - Itens que compõem a dimensão 1

Itens que Compõem a Dimensão 1
Os dados das avaliações externas são utilizados no planejamento das diversas atividades desenvolvidas pela escola
Os resultados das avaliações externas são discutidos nos TDCs
Os resultados das avaliações externas são utilizados na elaboração do Projeto Pedagógico
Os resultados da Prova Brasil são utilizados para orientação das práticas pedagógicas da minha escola
Minha escola utiliza os resultados das avaliações externas no planejamento de suas ações
Os resultados das avaliações externas são discutidos em coletivos como CPA ou Conselho de Escola
A escola realiza atividades valorizando conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática devido às exigências nas avaliações externas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com os dados da AFE, na percepção de OPs e professores da Escola Nísia Floresta Augusta, os resultados das avaliações externas em larga escala geralmente são utilizados no planejamento das diversas atividades desenvolvidas pela instituição. Ao acompanhar a escola, observamos que as avaliações externas foram mencionadas nos momentos de TDC, RPAI e reunião de planejamento, conforme descrito a seguir.

- 15 de outubro de 2015 – No TDC, a OP explicou que precisava ajudar as professoras do 2º ano a inserir os resultados da Provinha Brasil no *site* da empresa contratada pela prefeitura e, por esse motivo, dispensaria os demais docentes. Comentou, ainda, que há muitos alunos com deficiência na escola e que não são contemplados nessas avaliações e que, nesses momentos, o professor precisa adaptar alguma atividade para que eles não fiquem sem ter o que fazer. A partir dessa colocação, as professoras do 2º ano disseram que, ao contabilizar os resultados da Provinha Brasil, há uma diferença na média quando as respostas das crianças com deficiência são consideradas. Na sequência questionaram: Como ficam esses resultados? Como o sistema olha para essas crianças? A OP relatou que, segundo a explicação de uma CP, Campinas não queria aderir às avaliações externas em larga escala. No entanto, se o município não participasse, não receberia verba do governo federal. Por fim, uma professora afirmou que a BNCC já está posta quando vem uma avaliação externa nacional (Diário de Campo, 15 de outubro de 2015).
- 22 de outubro de 2015 – Reunião de TDC e CPA. A diretora comunicou os dias de aplicação da Prova Brasil. Houve apresentação dos resultados da avaliação do 3º trimestre, realizada com as turmas de 6º a 9º anos. Trata-se de uma

prova com formato semelhante aos testes padronizados. Há questões de múltipla escolha, envolvendo todos os componentes curriculares, elaborada a partir de habilidades e competências. Essa prova, chamada pela escola de avaliação diagnóstica, é aplicada trimestralmente. Os gráficos com os resultados de cada turma foram expostos no telão para que todos pudessem observar e tecer comentários. Alguns professores mostraram descontentamento com essa avaliação. Afirmaram que a avaliação diagnóstica precisa gerar ações e não apenas ficar diagnosticando. Segundo alguns professores, novas aplicações não deveriam ocorrer enquanto as ações planejadas não fossem realizadas (Diário de Campo, 22 de outubro de 2015).

- 12 de novembro de 2015 – No TDC, as professoras relataram como ocorreu a aplicação da Provinha Brasil e destacaram quais foram as dificuldades dos alunos (Ata do TDC, 12 de novembro de 2015).
- 23 de dezembro de 2015 – Na RPAI, houve uma discussão sobre a BNCC. A OP explicou que a intenção é ter um currículo comum para todo o Brasil e que se trata de um projeto de Nação. Comentou, ainda, que a Base está atrelada às avaliações externas em larga escala. Para exemplificar, citou o estado de São Paulo, com os caderninhos voltados ao Saresp. A OP afirmou que Margaret Thatcher fazia avaliação da qualidade das escolas a partir de um currículo comum. Por fim, questionou: As avaliações externas avaliam ou formam o currículo? Que sujeito a escola quer formar: aquele que vai bem nas avaliações externas e vá para o mundo do trabalho ou aquele que seja revolucionário? (Diário de Campo, 23 de dezembro de 2015).
- 4 de fevereiro de 2016 – Durante a RPAI, os professores dividiram-se em pequenos grupos para discutir a BNCC. Ao analisar o texto, os docentes comentaram que identificam conteúdos exigidos nas avaliações externas em larga escala (Diário de Campo, 4 de fevereiro de 2016).
- 10 de março de 2016 – Em TDC, ocorreu discussão sobre retenção e distorção idade-série. A professora do 3º ano destacou que a retenção abaixa o Ideb da escola. Segundo a docente, “no final do ano vai ter alta reprovação na minha sala e vai abaixar o Ideb da escola inteira. A reprovação é considerada no Ideb”. Na sequência, a professora perguntou se haveria aplicação da Avaliação Nacional da Alfabetização ANA). A OP afirmou que sim e a professora comentou: “Então se

prepare porque vai ser feio” (Diário de Campo, 10 de março de 2016).

- 18 de agosto de 2016 – Durante o TDC, a OP contou para as professoras sobre a reunião que aconteceu no Naed. Disse que houve apresentação dos resultados da Provinha Brasil. Enquanto as professoras olhavam o relatório da Provinha, a OP dizia que a série histórica do Naed indicava diminuição nos resultados. Segundo a OP, “não é preciso trabalhar para essas provas, mas formar o estudante de modo geral”. Diante dessa colocação, a professora do 3º ano destacou que “não é preciso trabalhar para a provas, mas, de certa forma, elas retratam o trabalho do professor”. Para essa docente, é importante desenvolver algumas atividades para as avaliações externas. Contou que realiza simulados com seus alunos e levou alguns deles para a professora do 1º ano. Mesmo dizendo que a escola não precisa trabalhar para as avaliações externas, a OP não discordou da aplicação dos simulados e afirmou que isso pode continuar a ser feito. Ao final da discussão, a professora do 4º ano afirmou que já lecionou para o 5º ano, mas nunca recebeu os resultados da Prova Brasil de sua turma. A OP ficou de verificar.

Em entrevista, OPs e professores mencionam que as avaliações externas em larga escala são abordadas durante o TDC. A OP dos anos finais do EF relatou que o tema também é discutido durante a CPA e a RPAI. Todavia, vale lembrar que, em 2015, os encontros da comissão eram concomitantes com os de TDC.

O resultado dessas provas, normalmente é divulgado, né? A gente faz uma espécie de tabela, de gráfico. Foi o que combinei com as meninas neste ano [...] (Entrevista da OP de 1º ao 5º ano em 22 de julho de 2016).

A gente passa, assim, de acordo com o que fez. Por exemplo, os 5^{os} e 9^{os} têm a Prova Brasil, né? Então é feito essa avaliação também com eles. E a Provinha Brasil, que é o 2º. Então, a gente tem que passar nesse TDC.

Olha, a gente tenta passar em TD que é a única reunião que a gente tem coletiva, né? Nesse momento, então, tem discussões... tem aquele professor que é contra, tem aquele um que é a favor, né? Mas a gente tenta passar sim os resultados (Entrevista da Professora de 2º ano em 18 de agosto de 2016).

Até você mesmo já viu, né? Trabalhamos na CPA, né? Mostrando, conversando para todos os alunos e até trabalhando a questão dos descritores, trabalhamos nos TDCs, trabalhamos nas RPAIs, dispondo todo o resultado... (Entrevista da OP de 6º ao 9º ano em 11 de abril de 2016).

Às vezes, chega algum relatório que é discutido em TD, mas geralmente esses relatórios aparecem no ano seguinte, relativo aos anos anteriores. (Entrevista do Professor de 9º ano em 18 de abril de 2016).

Quanto às ações realizadas, a professora do 2º ano afirmou que, a partir da Provinha Brasil, passou a pensar nas atividades considerando o nível de aprendizagem de cada aluno. Para ela, por ser aplicada duas vezes ao ano, a Provinha auxilia na realização da sondagem dos saberes dos estudantes. Também sobre essa avaliação, temos as falas da professora de 5º ano e da OP dos anos finais do EF. Segundo a docente, quando esses resultados são divulgados, há uma reestruturação no trabalho desenvolvido. Já a OP destacou que a Provinha Brasil possibilita perceber os erros individuais, por trazer os resultados discriminados por aluno.

*Com esses nossos alunos de 2º ano, a validade dela eu acho que dá para gente ter uma base, **uma sondagem melhor como o aluno estava no início, né? Que é aplicada duas vezes e na conclusão depois do final, né?***

Pesquisadora: Tem algum exemplo que a senhora modificou assim, no seu planejamento, em atividades, a partir disso?

*Dorinha: Olha, assim, tem uma separação que eu achei muito válida, os níveis de aprendizagem, né? Então, tem aqueles uns que estão no silábico, outros estão... **Então, cada atividade é feita de acordo com o nível de aprendizagem de cada criança** (Entrevista da Professora de 2º ano em 18 de agosto de 2016).*

Pesquisadora: E a escola de uma forma geral, tem uma ação para essas [avaliações]?

Entrevistada: Ah sim, tem.

Pesquisadora: Quais seriam?

*Entrevistada: **Principalmente o 2º ano, quando vem o resultado, elas fazem toda uma reestruturação em cima** (Entrevista da Professora de 5º ano em 18 de agosto de 2016).*

*[...] nos primeiros anos que é a prova ANA²¹⁵, a gente consegue avaliar **‘tantos alunos.. os alunos que acertaram essa foram esse, esse e esse’**. **A gente consegue estar percebendo o que que está acontecendo com esses alunos que erraram exatamente aquela questão, porque normalmente tem questão que 70%, 80% dos alunos erram a mesma [...]** (Entrevista da OP de 6º ao 9º ano em 11 de abril de 2016).*

Ainda sobre as ações, a professora do 5º ano comentou sobre a aplicação de exercícios similares àqueles constantes nas avaliações externas em larga escala. Nessa direção, a OP dos anos iniciais do EF destacou que as crianças são preparadas para as avaliações externas e que a prática das professoras tem sido modificada ao olhar para os testes padronizados. Segundo a OP, a escola procura observar seus resultados diante daqueles obtidos pelas demais escolas da rede e, por conseguinte, verificar o que precisa ser trabalhado.

²¹⁵ Pela caracterização da avaliação feita pela OP, acreditamos que se refere à Provinha Brasil.

[...] às vezes, retoma num outro momento com eles, né? A gente revê a prova, depois aplica exercícios similares a eles, para eles poderem entender como eles foram também (Entrevista da Professora de 5º ano em 18 de agosto de 2016).

Realmente há uma preparação das crianças para essa prova. Há um nível de importância dos professores, os professores têm dado importância para essa Prova Brasil, essencialmente a Provinha Brasil, né? Que é o 2º e o 5º ano e as crianças são preparadas para tal [...]

[...] é essa, vamos dizer, revisão das questões com os alunos e antes da prova, a gente aplica uma espécie de prova mesmo, né? Uma preparação desses alunos, leitura dessas questões, né? E eu acho, assim, isso aí tem modificado muito a prática dessas professoras porque assim, tem que haver uma dedicação em termos de leitura dessas questões, né? Então, assim, às vezes, o aluno não vai bem porque não sabe ler essas questões de prova. Então, acaba que você foca muito em como ler uma prova, como se comportar... Entenda esse comportamento aí não em nível comportamental, mas assim, como reagir perante uma prova, durante essa avaliação. E é isso, a gente não fez nenhum trabalho... Eu tenho conversado com elas isso, para gente continuar fazendo isso de pegar as questões antes, né?

[...] então acho que é essa a importância das provas externas na nossa escola, é verificar o quanto a gente precisa trabalhar e em quê a gente precisa trabalhar.

Acho que uma outra coisa que também é importante dessa avaliação é colocar os nossos alunos em relação a outros alunos da rede também, né? Nossa escola em relação à outra escola, né? Em que pé a gente está, isso a gente acaba fazendo, não tem como a gente fugir disso, né? A gente acaba olhando o resultado das outras escolas, mas também não fica focado só nisso porque não é tão viável isso também para o aluno: 'ah, em relação à escola tal, nós estamos assim, assim e tal'. Eu acho que mostrar mesmo o que a gente precisa trabalhar em relação ensino-aprendizagem (Entrevista da OP de 1º ao 5º ano em 22 de julho de 2016).

No início desta seção, apresentamos algumas falas da OP destacando que a escola não deveria trabalhar para as avaliações externas (Diário de Campo, 18 de agosto de 2016). Em uma RPAI, questionou se a escola deveria instruir os estudantes para realizarem as avaliações ou formar um sujeito revolucionário (Diário de Campo, 23 de dezembro de 2015). No entanto, nas falas antes transcritas, não demonstrou oposição ao treino e, inclusive, acordou com as professoras sobre a sua realização.

A preparação para as avaliações externas em larga escala também foi mencionada pela OP dos anos finais do EF que destacou que a escola retoma, com os estudantes, questões de provas aplicadas em anos anteriores. Mesmo reconhecendo que, com tal prática, não ocorre a construção de um conhecimento ampliado, a OP afirmou que a escola tem realizado ações voltadas ao treinamento.

Olha, a gente procura.. procura fazer uma adequação, mas para que a gente faça a adequação seria só no sentido mesmo de formar.. não é formar, no sentido de.. do aluno decorar aquilo, não um conhecimento ampliado porque como são provas objetivas, então não precisa ter um conhecimento ampliado da coisa, né? Então, aí a gente teria que trabalhar exclusivamente em cima daquilo e fazendo, tipo assim,

vamos ver a do ano passado, a do ano retrasado e reforçando, reforçando, reforçando...

Pesquisadora: E isso vocês fazem?

Entrevistada: Fazemos.

Pesquisadora: Traz a prova dos outros anos?

Entrevistada: E fazemos novamente.

*[...] só que nesse momento, a gente teve uma certa dificuldade de colocar para o aluno porque o aluno desse ano não é o aluno do ano passado que fez a prova, entendeu? Porque se fosse o aluno do ano passado, por exemplo, o mesmo aluno que fez, o mesmo aluno que errou, a gente conseguiria trabalhar 'olha você'... ele mesmo, né? Se autoavaliava 'eu errei aqui'. Ele iria perceber, mas são outros alunos, **então a gente vai treinar, na verdade, o outro, é um treino, né?** (Entrevista da OP de 6º ao 9º ano em 11 de abril de 2016).*

Além dos treinos, na Escola Nísia Floresta Augusta há atividades que envolvem questões da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e do Enem. Em entrevista, a OP dos anos finais do EF e o professor do 9º ano mencionaram essa prática.

*É, a gente vai usando as atividades da prova, **trabalhando com elas, da OBMEP, por exemplo, provas de Enem também, no 9º ano, a gente procura trabalhar, sabe? A escola tem olhado para essas provas** (Entrevista da OP de 6º ao 9º ano em 11 de abril de 2016).*

*[...] com referência à Olimpíadas de Matemática, principalmente devido aos **maus resultados que houve, de vez em quando eu trabalho com os alunos. Tanto é que, às vezes, eu faço algumas atividadezinhas toda semana com eles para recordar um pouco das quatro operações e probleminhas, às vezes, pego probleminhas da prova de Olimpíadas de Matemática para forçar um pouco eles a desenvolver** (Entrevista do Professor de 9º ano em 18 de abril de 2016).*

As avaliações internas, realizadas pelos docentes da escola, de acordo com os entrevistados, são elaboradas com questões dissertativas e alternativas. Apenas o professor do 9º ano demonstrou não ser favorável aos testes.

*A última foi **mesclada**. Então, teve duas questões de múltipla escolha, não, desculpa, duas questões dissertativas e o restante de múltipla-escolha, foi assim. As professoras de 1º ao 5º, elas fazem muito mais questões abertas, agora de 6º ao 9º não, é mais questões de alternativa mesmo (Entrevista da OP de 1º ao 5º ano em 22 de julho de 2016).*

*Bom, a gente tem o planejamento que a gente segue, né? Trimestral e dentro desse planejamento a gente tenta montar um tema gerador para os anos, né? [...] É, assim, **a gente tenta mesclar [questões dissertativas e de múltipla escolha], tá? Para todos, a gente faz dessa maneira** (Entrevista da Professora de 2º ano em 18 de agosto de 2016).*

*Eu faço, visando o 6º ano, **eu faço provas com múltipla-escolha, faço prova com cruzadinha, porque eu já conversei com os professores do 6º ano e, dissertativas, tá?** (Entrevista da Professora de 5º ano em 18 de agosto de 2016).*

*Bom, no meu caso, eu dou o conteúdo... eu faço a avaliação mensal, né? Eu dou o conteúdo e o que cair na avaliação é justamente o conteúdo que eu dei naquele mês e é, praticamente, **uma prova dissertativa, não é nada assim, de teste, de alternativas.** [...] Porque eu acho que matemática, a pessoa tem que saber fazer. Ele tem que demonstrar como é que ele chegou no resultado. **Não é simplesmente colocar um xizinho,** entendeu? Então, por isso que eu, particularmente, **trabalho com provas dissertativas** (Entrevista do Professor de 9º ano em 18 de abril de 2016).*

Outra prática da escola é a denominada avaliação diagnóstica, que é aplicada trimestralmente aos estudantes dos anos finais do EF. Conforme explicou uma das OPs, a avaliação diagnóstica foi implementada na Escola Nísia Floresta Augusta em 2014 e é constituída por cinco questões de cada componente curricular, com algumas dissertativas e outras de múltipla escolha, elaboradas a partir de descritores. O professor de 9º ano descreveu a avaliação diagnóstica como um provão. Para ele, trata-se de uma imposição da SME, assim como as avaliações externas em larga escala do estado e do governo federal.

*Bom, nós temos a **avaliação diagnóstica, implantada no final de 2014.** Ela acontece por trimestre. Então, nós temos a primeira avaliação, a gente procura fazer temático, né? Um tema ou, às vezes, um texto que dispara todas as atividades avaliativas para todas as disciplinas [...] Essa avaliação diagnóstica, ela é analisada [...] por exemplo, a que nós fizemos no começo do ano, tinha 5 questões de cada disciplina. **Aí cada disciplina fez os seus descritores por questão.** [...] Ai, 'oh, a metade da sala errou a questão 1'. Tá, daí a gente precisa ver o que está embutido nela enquanto descritor, enquanto saber. Então, aquele saber a sala não tinha ou tem pouco, precisa ser trabalhado [...]*

*[...] **dissertativa e parte objetiva, teste.***

Pesquisadora: Ah tá, então todo trimestre eles estão fazendo dissertativa e teste?

*Entrevistada: Isso, porque na descrição nós temos que... **nós pensamos em avaliar o que o aluno consegue escrever em relação ao tema, né? Como que ele consegue escrever, que tipo de ortografia ele tem, que ideia ele tem ampliada daquilo.** Então, essas são normalmente Português, História e Geografia. É mais voltado para como ele constrói a escrita sobre um tema, é avaliado junto com a professora de Português (Entrevista da OP de 6º ao 9º ano em 11 de abril de 2016).*

*O que é feito aqui, que a gente discute um pouquinho, é a **respeito da avaliação diagnóstica que todo trimestre** tem, e a gente... Eu, particularmente, considero a nota, o conceito dessa avaliação diagnóstica na formação da média do aluno no final do trimestre.*

*Ela funciona assim, basicamente com conteúdos de ciclos. Que nem, por exemplo, eu participo do 4º ciclo, que eu dou aula para os 9ºs anos. Então, **os professores de 8ºs e 9ºs discutem a respeito do conteúdo dessa avaliação que a gente vai dar para eles, tá? A gente discute em ciclos.***

Pesquisadora: E essa prova, se eu não me engano, é teste, não é? Que vocês fazem aqui?

*Entrevistado: **Aí sim, aí sim eu coloco umas questões que sejam testes... umas dissertativas outras, testes.***

É tipo um Provão.

Pesquisadora: E fazem todas as disciplinas num dia só?

*Entrevistado: **Todas as disciplinas ... Não, não é num dia só, geralmente em dois***

dias.

Isso é a política educacional que aí vem essas Provas Brasil, as avaliações diagnósticas, inclusive, que a própria Secretaria da Educação, praticamente, está impondo. O Naed está impondo para gente fazer. Apesar que eu acho muito produtivo, nesse ponto eu concordo, nessas avaliações diagnósticas, mas tudo isso, do Estado, o Saresp... Então, é tudo uma política educacional que é colocado para gente que a gente tem que fazer. Eu acho que tem tudo a ver, né? (Entrevista do Professor de 9º ano em 18 de abril de 2016).

Não identificamos orientação e/ou exigência da SME para a avaliação diagnóstica ser realizada consoante ao desenvolvido pela Escola Nisia Floresta Augusta. No início deste capítulo, ao descrevermos a CPA, vimos que discussões sobre essa avaliação foram realizadas durante o TDC. Alguns professores demonstraram descontentamento e solicitaram tempo para a análise dos dados, antes de novas aplicações, contudo, esse pedido não foi aceito pela diretora da escola (Diário de Campo, 22 de outubro de 2015 e Ata do TDC, 29 de outubro de 2015).

Ainda sobre a avaliação diagnóstica, a partir das atas do TDC, identificamos que, no início do ano letivo de 2015, para os anos finais do EF, seu foco foi a Língua Portuguesa e a Matemática (Ata do TDC, 5 de fevereiro de 2015). Em 9 de abril de 2015, foi proposta a realização de um intensivo, voltado a esses dois componentes curriculares, tanto para os anos iniciais como para os anos finais do EF (Ata do TDC, 9 de abril de 2015). A atenção à Língua Portuguesa e à Matemática também aparece no PPP, em que consta que a Carga Horária Pedagógica (CHP) deve priorizar “as áreas de Português e de Matemática para serem contempladas pelos docentes e trabalhadas com as dificuldades apresentadas pelos alunos” (PPP da Escola Nisia Floresta Augusta, 2015, p. 1).

Quanto à utilização dos resultados das avaliações externas na elaboração do PPP, item que também integra esta dimensão, há menção à Provinha Brasil. Sobre essa avaliação, traz o PPP:

Dados Provinha Brasil: São dados importantes para análise, reflexão e possível replanejamento das ações a serem desenvolvidas dentro da sala de aula, onde são considerados as dificuldades ou avanços da turma de acordo com as diretrizes curriculares para a educação básica da secretaria municipal de Campinas (PPP da Escola Nisia Floresta Augusta, 2015, p. 4).

Na sequência, é apresentada cópia da ata do TDC de 6 de abril de 2014 com o registro da discussão sobre práticas que impactam no avanço do rendimento dos estudantes, como: leitura pelo professor e pelo aluno; trabalho integrado entre docentes; discussão de ações pelo coletivo; apoio da direção; formação em serviço; atendimento aos alunos com

dificuldade; acompanhamento dos turmas pelo mesmo professor; valorização do envolvimento de toda a comunidade escolar; Programa Mais Educação (PPP da Escola Nísia Floresta Augusta, 2015).

Não encontramos, no PPP, referência às demais avaliações externas em larga escala, mas a tabela, sem análises, com a série histórica do Ideb, da Prova Brasil e do índice de promoção, em uma ata da RPAI realizada em 2 de março de 2015. Ainda no PPP, no quadro com os problemas identificados²¹⁶, consta a necessidade de diminuir os índices de evasão e retenção, com o estabelecimento das seguintes ações: “levantamentos e análise dos dados das avaliações internas e externas em TDCs e RPAIs e outros tempos; ligar para as famílias; dialogar com os alunos, buscando detectar a necessidade de ajuda” (PPP Escola Nísia Floresta Augusta, 2015, p. 1).

Para uma das OPs, a jornada de trabalho compromete as reflexões sobre os dados das avaliações externas e de demais documentos, como a avaliação diagnóstica realizada pela própria escola. Segundo a OP, não há tempo suficiente, já que a demanda de trabalho é intensa. Para a OP, as políticas públicas precisam estar mais próximas da realidade das escolas e priorizar a qualidade em vez da quantidade.

*[...] porque, assim, quem teve o tempo, por exemplo, de sentar e formular essa avaliação externa, ele pensou um milhão de coisas no seu cantinho, trocando ideias, refletindo sobre o que ele tem de indicadores das escolas que ele pensou, mas quando a gente chega lá na prática nossa, **nós não temos esse tempo**. Então, nem eu enquanto especialista. **Muita vezes eu não tenho tempo de sentar e fazer análise de algum documento porque a própria demanda me impede, né? Você viu, eu cheguei aqui na escola uma hora, eu sentei umas dez vezes no computador, daí você senta e levanta e chega o outro, cada momento você tem um movimento diferente, e esse movimento não deixa você fazer uma análise de um documento, refletir sobre, enquanto que quem está ali no seu gabinete, no seu momento lá elaborando, ele tem todos esses indicadores na mão e vai fazendo uma análise, é o que precisava para nós quanto professores [...]. Então, o que nós precisamos é esse tempo, tempo de análise, tempo de reflexão sobre, sabe? [...] quem faz a avaliação, quem elabora, quem constrói a avaliação externa, ele pensa num grupo, na quantidade e nós vamos pensar na qualidade do que vai acontecer lá e a gente não tem esse tempo. Nossa jornada não permite, talvez seja até proposital, né? Quem sabe porque se a jornada condissesse e fosse possível fazer um trabalho mais reflexivo de análise de dados presenciais ali... Por exemplo, a avaliação diagnóstica, nós fazemos tudo assim muito rápido, muito corrido, né? Quando vem aqui que a gente senta que vai lá e aí volta ‘olha, vamos tentar melhorar’, mas não dá mais tempo. Então, tem que ficar assim, entendeu? Então é até nisso, talvez **as políticas públicas devessem ser mais próximas dessa jornada, o trabalho real na sala, essa pessoa que pensa, essa pessoa que constrói pensando na quantidade, precisava está aqui para pensar a qualidade** (Entrevista da OP de 6º ao 9º ano em 11 de abril de 2016).***

²¹⁶ Nesse quadro, outros problemas são apontados como: defasagem por série e idade; indisciplina em sala de aula; falta de formação e atualização das práticas pedagógicas; participação não ativa das famílias; quadra sem condições de uso adequado; necessidade de equipamentos para atividades dos alunos (PPP Escola Nísia Floresta Augusta, 2015).

Quanto à utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala na Escola Nisia Floresta Augusta, podemos dizer que:

- São abordadas em seus tempos e espaços de trabalho coletivo, como TDC, RPAI e reuniões de planejamento. Durante 2015, as reuniões da CPA ocorreram no TDC e, portanto, em alguns momentos, as avaliações externas foram contempladas nos encontros dessa comissão.
- No PPP, a Provinha Brasil é mencionada como importante para a análise e o replanejamento das ações desenvolvidas. As demais avaliações externas em larga escala não aparecem nesse documento. Localizamos a série histórica do Ideb, da Prova Brasil e do índice de promoção em uma ata da RPAI realizada em 2015.
- A Provinha Brasil foi destacada pela professora do 2º ano como instrumento que auxilia na sondagem, e, a partir dela, passou a pensar nas atividades considerando o nível de aprendizagem de cada aluno. Para a professora do 5º ano, há uma reestruturação no trabalho desenvolvido, quando os resultados dessa avaliação são divulgados. Uma das OPs destacou que, diferentemente das demais avaliações externas, os resultados da Provinha Brasil, por serem discriminados por aluno, possibilitam identificar os erros de cada estudante e perceber o que está acontecendo no ensino.
- Algumas práticas foram acordadas entre docentes e OPs, como os simulados, realizados com a reaplicação de provas das edições anteriores das avaliações externas em larga escala. O treino ocorre mesmo com o entendimento, por parte de uma das OPs, de que tal prática não proporciona a construção de um conhecimento ampliado.
- Em TDC, a professora do 3º ano destacou que a retenção abaixa o Ideb da escola. Relatou que realiza simulados com seus alunos e levou alguns para a professora do 1º ano.
- A OP dos anos iniciais do EF afirmou que a escola observa seus resultados e seu posicionamento diante das demais. Por conseguinte, verifica o que precisa ser trabalhado.
- Em alguns momentos, a OP dos anos iniciais do EF buscou refletir com os docentes sobre as avaliações externas, questionando sua influência na prática pedagógica. No entanto, não se opôs ao treino.

- Para os anos finais do EF, a escola aplica, trimestralmente, uma avaliação diagnóstica, que contempla todos os componentes curriculares. Há questões de múltipla escolha e dissertativas elaboradas a partir de descritores definidos pelo grupo de professores. Desse modo, há semelhança com as avaliações externas. Para o professor do 9º ano, trata-se de uma avaliação imposta pela SME, assim como as avaliações externas do estado e do governo federal. Nos anos finais do EF, ocorre, ainda, a utilização das atividades da OBMEP e do Enem.
- A OP dos anos finais do EF enfatizou que não há tempo suficiente para análise dos dados das avaliações externas e das avaliações diagnósticas. Segundo ela, a demanda de trabalho impede que as reflexões sejam feitas. Para a OP, as políticas públicas deveriam estar mais próximas da realidade das escolas.
- As avaliações internas são elaboradas considerando questões dissertativas e alternativas. O professor do 9º ano disse não ser favorável aos testes.
- Em ata de TDC, há o registro de acordos relacionados à prática de um intensivo em Língua Portuguesa e Matemática. No PPP, em alguns momentos, o CHP está vinculado a esses componentes curriculares.

Dimensão 2: Avaliações externas em larga escala e qualidade da escola (valor obtido pela escola nesta dimensão: 3,08)

Quadro 40 - Itens que compõem a dimensão 2

Itens que Compõem a Dimensão 2
Os resultados das avaliações externas de desempenho dos estudantes traduzem a qualidade do trabalho realizado pela escola
Os resultados das avaliações externas são um dos elementos que devem ser analisados no debate acerca da qualidade escolar
Os resultados das avaliações externas precisam ser considerados na avaliação institucional da escola
As ações realizadas pela SME com base nos resultados das avaliações externas são importantes para a melhoria da qualidade do ensino

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com a média dos itens que compõem essa dimensão, obtida na AFE, na percepção dos OPs e professores da Escola Nísia Floresta Augusta, os resultados das avaliações externas em larga escala geralmente traduzem a qualidade do trabalho realizado pela escola.

Nas entrevistas, os participantes da pesquisa destacaram que só a prova não consegue espelhar o trabalho da instituição, já que há outros fatores que interferem nos resultados. Para a OP dos anos iniciais do EF, além das ações promovidas pela escola, o

tempo do professor na escola, o entorno da instituição e o envolvimento das famílias influenciam os resultados. Já a OP dos anos finais destacou que as avaliações externas apontam se a escola deu conta do currículo nacional, mas não abarcam as demais aprendizagens dos estudantes.

Não, acho que pensar só na prova não. Eu acho que uma escola se destaca por um conjunto de coisas, né? Professores que estão lá mais tempo, a família... a presença da família nessa escola, questão financeira, questão de localização, às vezes influencia, né? A localização de uma escola, o meio, infelizmente, ele influencia. Então, assim, é claro que é um conjunto de coisas somado à avaliação. Então, assim, por que que a escola teve um bom resultado? Porque ela faz uma série de coisas que envolve família, que envolve os alunos fora do horário de aula, né? Tem uma série de projetos bacanas, né? [...] Então, assim, eu não percebo, a escola só porque ela foi bem numa avaliação externa. Ela é boa porque foi bem numa Prova Brasil, por exemplo. Ela é boa por um conjunto de coisas, ela tem um bom resultado nessa prova por uma série de questões envolvidas aí, né? (Entrevista da OP de 1º ao 5º ano em 22 de julho de 2016).

Em relação ao currículo, né? Ao currículo proposto nacionalmente ou comumente, sabe? Então, aí você vai olhar assim: 'esse é o currículo', 'na escola, aconteceu isso', 'quando nós avaliamos o resultado da escola aconteceu isso'. Então, significa que aqui a escola não está dando conta, mas não está dando conta do currículo, mas tem outra aprendizagem que não está sendo avaliada (Entrevista da OP de 6º ao 9º ano em 11 de abril de 2016).

Os professores também enfatizam que os resultados das avaliações externas em larga escala não expressam a totalidade da qualidade escolar. Para a professora do 2º ano, os alunos evadidos e faltosos não deveriam ser contabilizados nesses resultados. Os demais professores destacaram que a qualidade institucional não é integralmente conhecida a partir de uma avaliação externa devido à sua realização pontual. Na visão do professor do 9º ano, outros elementos deveriam ser contemplados, como a oralidade, o acompanhamento do cotidiano da escola e do comportamento/interesse dos estudantes.

Olha, eu acho assim, 100% não, sabe? Eu acho que depende o número, como é feito esse processo depois, né? Tem alunos faltosos, evadidos, né? Que entram tudo nesse percentual aí no final do resultado. Então, eu acho que deveria ser feito de acordo com a realidade de que os alunos prestaram, né? Então, tem essa parte aí que eu acho que deixa um pouquinho o nível baixo, lá embaixo (Entrevista da Professora de 2º ano em 18 de agosto de 2016).

Nossa, eu acho difícil. Porque é um dia marcado e nem sempre aquele dia a criança está bem, tem o caso de criança com deficiência que não vem especializado para eles, então eu acho que nem tanto, poderia ser melhor, eu acho (Entrevista da Professora do 5º ano em 18 de agosto de 2016).

Eu não creio que a avaliação externa, ela demonstre integralmente o resultado da escola, não creio que ela chegue a esse ponto. Da mesma forma como uma avaliação nossa comum, mensal, também não vai exemplificar que o aluno é aquilo que tirou naquela prova. Então, tem que ter outros fatores para que

realmente seja analisado o desempenho de uma escola a não ser através de uma avaliação escrita. [...] Por exemplo, talvez uma avaliação oral, não ser só escrita, ser oral, alguém observar o desempenho e desenvolvimento da escola em si, né? E ter alguém fiscalizando, olhando, observando como que é o dia a dia, como é que é o comportamento dos alunos, como que é o desenvolvimento, como é que é o interesse dos alunos. Então, quer dizer, é muito mais complexo do que só uma avaliação escrita (Entrevista do Professor de 9º ano em 18 de abril de 2016).

Quanto à utilização dos resultados das avaliações externas no debate acerca da qualidade da escola e na avaliação institucional, vimos, na dimensão anterior, que, em alguns momentos de autoavaliação, a escola buscou discutir esses resultados. Dentre esses momentos, está a RPAI. No PPP, há o registro da conclusão de uma das RPAI realizadas em 2015, na qual, em sua lista de sugestões, consta “discutir e planejar os resultados externos”²¹⁷, (PPP da Escola Nísia Floresta Augusta, 2015, p. 3).

Em dois encontros de RPAI, as discussões envolveram as avaliações externas e o currículo, especialmente a BNCC, conforme descrevemos na dimensão 1. Houve, ainda, questionamento de uma das OPs quanto ao objetivo de formação da escola: formar para fazer testes ou uma formação revolucionária (Diário de Campo, 23 de dezembro de 2015 e 4 de fevereiro de 2016).

Na discussão dos resultados na CPA – outros tempo e espaço destinados à autoavaliação institucional –, em 2015, as reuniões da Comissão ocorreram durante o TDC dos anos finais do EF. Nos registros da CPA, não identificamos reflexões sobre o tema. Mesmo quando a chamada avaliação diagnóstica, realizada pela instituição, foi debatida, a voz de professores e gestores prevaleceu na análise dos dados, já que os demais segmentos não se posicionaram, bem como suas vozes não foram chamadas (Diário de Campo, 22 de outubro de 2015).

Ainda sobre as avaliações externas em larga escala e avaliação institucional, em entrevista, as OPs afirmaram que há distância entre ambas. Para uma das OPs, essa distância não deveria ocorrer, já que, por essa via, é possível refletir sobre a aprendizagem dos alunos, em busca da qualidade institucional. Nessa mesma direção, na fala da professora do 2º ano, as avaliações externas e a avaliação institucional deveriam caminhar juntas, possibilitando resultados mais positivos para a escola, entretanto, de acordo com a docente, isso ainda está longe de acontecer, uma que há entraves políticos que fragilizam os processos que ocorrem na escola.

[...] elas deveriam caminhar juntas, né? Elas deveriam estar bem atreladas a isso,

²¹⁷ Não há detalhes, apenas o registro dessa frase.

*né? [...] eu acho que, no [nome de outra escola], por exemplo, que é outra escola que eu trabalho, esses resultados, por exemplo, Ideb, o Ideb do [nome da outra escola] era muito baixo e melhorou muito depois que essa discussão foi levada para a CPA. Então, eles fizeram um trabalho na CPA que ajudou muito nesses resultados porque lá a gente tem aquela questão de frequência e tudo mais que é também um problema na Escola Nísia Floresta Augusta, né? De frequência. Então, quando o aluno não frequenta a aula, isso acaba interferindo nos resultados de uma avaliação externa e a CPA pode ter esse diálogo porque os representantes da CPA, eles tem uma aproximação melhor, às vezes, do que propriamente o professor. O professor faz parte dessa CPA sim, mas quando a discussão parte do próprio aluno, o resultado com certeza é muito mais eficaz, né? **Mas, a minha visão é que não, mas deveria ser. Não há uma discussão que se caminhe junto não, né?** (Entrevista da OP de 1º ao 5º ano em 22 de julho de 2016).*

*Olha, aparentemente a gente tem impressão que uma está aqui, a outra está ali e ali. Mas, na verdade, não é, porque se nós pensarmos a avaliação institucional, o que acontece realmente na escola enquanto instituição, né? E o que acontece enquanto prática educativa [...] a reflexão de que o aluno não consegue aprender, não acho que é uma dificuldade, eu acho que é um jeito diferente de aprender, e esse jeito diferente de aprender precisa ser visto tanto pela institucionalidade quanto pelo trabalho da prática e precisa ver se por mais que ainda seja distorcido as ideias, eu acho que, na verdade, os objetivos são esses. **É trazer para que essa institucionalidade, ela venha a calhar com a prática,** mas quando a gente vê, a gente fala assim ‘oh, a teoria está aqui, a prática está ali’. A coisa não está.. mas se a gente for ver ao pé da letra, os objetivos são esses, **os objetivos gerais de eu ter uma avaliação institucional, de eu ter a CPA, é o que? É buscar a qualidade, não da escola, mas do aprendizado dentro da escola** (Entrevista da OP de 6º ao 9º ano em 11 de abril de 2016).*

*Eu acho que **uma deveria ajudar a outra para a gente ter lá no final um resultado mais positivo,** mas eu acho que deveria sim, deveria caminhar sim..*

Pesquisadora: Mas ainda a senhora acha..?

*Entrevistada: Ainda não, **ainda estamos longe disso daí.** Eu não sei, **por causa da política,** não sei.. sabe? **Tem muitas coisas que nos... que abarrotam,** sabe?*

Pesquisadora: Que esbarra?

*Entrevistada: Isso, que aquele obstáculo grande. Então, eu acho que, assim, **é aonde as pessoas acabam, assim, desanimando** ou, sabe? **Você está toda entusiasmada de ir, de alcançar e você tem essa quebra e acho que joga uma água fria em cima, né? Então eu acho que ainda falta um pouco... um pouco não, bastante, né?** (Entrevista da Professora do 2º ano em 18 de agosto de 2016).*

Sobre as ações realizadas pela SME com base nos resultados das avaliações externas para a melhoria da qualidade do ensino, no período em que estivemos na escola e nas entrevistas, não identificamos falas nessa direção.

Dimensão 3 – Percepções da escola quanto ao uso dos resultados das avaliações externas em larga escala pela SME (valor obtido pela escola nesta dimensão: 3,50)

Quadro 41 - Itens que compõem a Dimensão 3

Itens que Compõem a Dimensão 3
Os resultados da Provinha Brasil são irrelevantes para que a SME acompanhe cada escola
Os resultados da Prova Brasil são irrelevantes para que a SME acompanhe cada escola

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Segundo os dados da AFE, na percepção dos atores da Escola Nísia Floresta Augusta, geralmente, os resultados das avaliações externas em larga escala são irrelevantes para que a SME acompanhe cada escola. Em entrevista, apenas a professora do 5º ano fez referência às reuniões, envolvendo a gestão da escola, as quais podem vincular-se ao acompanhamento das unidades escolares.

Tem sim. Tem reuniões, quando vem resultados, não diretamente, mas com a equipe gestora, eles fazem uma reunião a partir do resultado que foi obtido (Entrevista da Professora de 5º ano em 18 de agosto de 2016).

Já a professora do 2º ano relatou que uma cobrança do Naed, a partir dos resultados da Provinha Brasil foi pontual e considerando o desempenho de crianças retidas nos anos iniciais do EF.

Só assim... na Provinha Brasil, no final, nós tivemos uma cobrança, mas era assim, alunos que eles estavam há três anos no 3º ano e que o sucesso deles estava lá embaixo ainda, o rendimento deles, né? Então, tivemos cobrança nesse sentido sim, em um ano, depois não tivemos mais não.

Pesquisadora: Do Naed?

Entrevistada: É (Entrevista da Professora de 2º ano em 18 de agosto de 2016).

Durante uma conversa, a OP dos anos iniciais do EF mencionou que, na rede, se propaga que as avaliações externas em larga escala não devem orientar o trabalho da escola, mas, por outro lado, ocorre pressão para que haja melhora dos resultados.

Segundo a OP, ouve-se muito, na rede, que a escola não pode trabalhar para as avaliações externas. Que elas trazem informações importantes, mas não devem orientar o trabalho da escola. No entanto, de acordo com a OP, o Ideb do município está baixo e há uma pressão de agentes externos para que o índice aumente. Perguntei quem seriam esses agentes externos. Ela respondeu: é a Feac (fazendo referência às reuniões que aconteceram no Cefortepe com Maria Inês Fini) e a Falconi (Diário de Campo, 15 de outubro de 2015).

Como descrevemos em outro momento, Fini esteve em uma das reuniões que acontecem semanalmente com os OPs das escolas da RMEC. Nesse encontro, abordou os resultados da Prova Brasil, afirmou que estão abaixo da meta e estabeleceu relação com o salário dos profissionais. Quanto à Falconi, a Escola Nísia Floresta Augusta estava entre as dez selecionadas para receber a assessoria privada. A direção da escola era favorável e, inicialmente, esteve envolvida com as ações programadas. No entanto, o corpo docente se opôs e após algumas discussões entre supervisores, professores e gestão da escola, a diretora aceitou o desligamento da instituição com a proposta da assessoria privada²¹⁸.

Nas entrevistas e em algumas conversas, as OPs mencionaram que as discussões sobre as avaliações externas ocorrem em reuniões, promovidas pelo Núcleo de Avaliação. De acordo com uma delas, em 2016, o Núcleo realizou um encontro sobre a Provinha Brasil no Naed da região onde a Escola Nísia Floresta Augusta se localiza. Segundo a OP, foi apresentada a série histórica da Provinha, com observações sobre a queda nos resultados das escolas da região e sugestão de atividades, como investimento em leitura, formação dos professores, trabalho coletivo e letramento²¹⁹.

Na percepção da OP, o clima da reunião foi agradável e o Naed ressaltou que não se tratava de uma cobrança, mas que era preciso pensar no que estava acontecendo (Diário de Campo, 18 de agosto de 2016). Em entrevista, a OP destacou que, geralmente, nas reuniões sobre as avaliações externas, são tratados assuntos relativos à aplicação das provas; apresentadas algumas questões das edições anteriores; e expostos os resultados da rede e de algumas escolas.

Nós tivemos uma reunião, Lu. Um ou dois encontros, não estou lembrando direito, exatamente sobre a Prova Brasil. Então, elas mostraram os resultados, de maneira assim, bem bacana da rede, né? Mostraram os resultados... Foi apontado também os resultados por escola e orientou a gente assim, no receber, né? As pessoas, os aplicadores das provas [...]

Mas nós tivemos sim, reunião com gráficos apontando e anotando como receber, como conversar com os alunos, provas do ano anterior.

Foi o resultado geral da rede e algumas escolas. As pessoas que estavam presentes pediram para saber, também, os resultados da escola em que eles trabalham, né? Então, eu solicitei lá o resultado da Escola Nísia Floresta Augusta e algumas outras escolas lá, mas não foi escola por escola não, tá?

Esses encontros, nós tivemos esses dois encontros, essa discussão, discutimos muito a questão da demora, né dos resultados, né? Discutimos.. apesar de que o

²¹⁸ Informações obtidas com uma das supervisoras da RMEC.

²¹⁹ Atividades levantadas pela Assessoria de AIP em escolas que apresentaram avanços nos resultados da Provinha Brasil.

*professor pode fazer de cada sala, né?*²²⁰ Assim, que, às vezes, sai o resultado... **mas da demora da empresa de entregar esses resultados e a questão dos alunos com deficiência.** (Entrevista da OP de 1º ao 5º ano em 22 de julho de 2016).

Ainda sobre as reuniões, a OP dos anos finais do EF ressaltou que, antes da centralização dos CPs²²¹, aconteciam no Naed. Na visão da OP, havia uma discussão mais próxima acerca dos resultados e era possível analisá-los em relação às demais escolas da região.

São todos os Naeds porque as nossas reuniões descentralizadas que é por Naed, nós não temos desde 2015. Então, quando nós tínhamos as reuniões descentralizadas que eram no Naed, normalmente, a CP trazia, a gente fazia aquela discussão, nos aproximávamos mais, mas hoje nós não temos, né?

Pesquisadora: E ela trazia para discussão os resultados?

Entrevistada: Sim, os resultados.. das próprias Emefs que...

Pesquisadora: Que estavam naquela região.

Entrevistada: Que estavam naquela região. Então, era mais fácil, era menos escola, né? De serem avaliadas e com isso nós tínhamos mais oportunidade de olhar bem a sua escola em relação à outra, em relação à outra. Agora, ele faz uma apresentação geral para todas as escolas, né? (Entrevista da OP de 6º ao 9º ano em 11 de abril de 2016).

Por fim, para uma das OPs, a rede não dá importância para as avaliações externas em larga escala, entretanto, como estão vinculadas ao recebimento de verbas do governo federal, não há mais como ignorá-las.

[...] isso é um ponto de vista bem pessoal. Eu vejo que a rede não dá muita importância para as avaliações externas. Eu acho que está começando agora porque como eu já trabalhei, eu trabalho na rede como professora²²², então eu vejo que essas avaliações estão começando a bombar agora, vamos dizer. Eu não estou achando outro termo, a ter um olhar mais específico para essas provas há uns 2 anos.

[...] está vindo uma pressão mesmo do governo federal, em termos de verbas, né? A prefeitura, então, assim, se a gente não participa, a gente está fora do programa, estando fora do programa, a gente passa a não receber um dado recurso do governo federal e, ao meu ver, eu acho que é por aí, tá? Então, não tem como fugir disso mais, né?

De Prova Brasil, enfim, até mesmo por conta dessa resistência da Prefeitura que eu disse lá na primeira pergunta. A Prefeitura era resistente na adesão dessa prova aí, tá? Então acho que a maioria, eu acho, né? Não era muito favorável a esse tipo de avaliação externa, em colocar Campinas em uma situação, assim, de ranqueamento, né? (Entrevista da OP de 1º ao 5º ano em 22 de julho de 2016).

²²⁰ Referência à Provinha Brasil.

²²¹ Em 2013, foram centralizados na RMEC, os CPs que, anteriormente, atuavam por Naed.

²²² Além de OP da Escola Nísia Floresta Augusta, a entrevistada é professora em outra escola da RMEC.

Durante o TDC de 15 de outubro de 2015, a OP também relatou sobre a resistência inicial da RMEC às avaliações externas em larga escala. Na ocasião, disse que obteve tal informação conversando com uma CP (Diário de Campo, 15 de outubro de 2015).

Dimensão 4 – Relação entre os saberes dos alunos e os conteúdos abordados pelas avaliações externas em larga escala (valor obtido pela escola nesta dimensão: 3,64)

Quadro 42 - Itens que compõem a dimensão 4

Itens que Compõem a Dimensão 4
Os saberes dos alunos em Matemática estão contemplados nos descritores usados nas avaliações externas
Os saberes dos alunos em Língua Portuguesa estão contemplados nos descritores usados nas avaliações externas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com a média dos itens que compõem esta dimensão, obtida por meio da AFE, na percepção dos professores e OPs da Escola Nísia Floresta Augusta, os saberes dos alunos em Matemática e Língua Portuguesa geralmente estão contemplados nos descritores das avaliações externas em larga escala.

No entanto, em entrevista, a professora do 5º ano e uma das OPs destacaram que as avaliações externas não condizem com a realidade da escola e, portanto, estão distantes do que é abordado. A docente ainda faz menção à Prova Campinas e diz que a avaliação foi cansativa, com diversos assuntos, inclusive com alguns que ainda não haviam sido trabalhados.

Ela tem importância até para a avaliar o geral, mas, às vezes, ela não vem correspondendo ao que eles estão estudando. Muito, assim, de cima para baixo que, às vezes, não atende a realidade. Talvez fosse uma outra equipe que a elaborasse, ela seria mais real [...]

Então, [a Prova Campinas] foi sobre as Olimpíadas, coisa que a gente nem tinha começado a trabalhar com eles este ano. Falou de continentes... e misturou muito assunto, por exemplo, CPA, Olimpíadas, na mesma avaliação. Então, foram muitos assuntos em uma avaliação só, cansativo (Entrevista da Professora de 5º ano em 18 de agosto de 2016).

Ela [avaliação externa] é extremamente objetiva e quando nós pensamos na demanda curricular e pensamos no currículo quanto atendimento às necessidades locais, quando nós vemos as avaliações externas, elas trazem uma amplitude que, às vezes, não atinge nossos ideais de comunidade, de próximo do aluno, às vezes ela está muito distanciada.

Então, eu acho que algumas das avaliações, nem todas, né? Por exemplo, tem algumas que têm os descritores que nós pensamos estar bem próximas²²³, mas mesmo essas, quando a gente trabalha aqui na escola, que a gente traz para o aluno e a gente vê que a nossa realidade não condiz.

Porque no momento que você analisa os descritores, por exemplo, você vai avaliar que realmente, por mais que a escola se aproxime desse currículo, porque nós estamos falando no sentido de currículo, por mais que se aproxime desse currículo nacional, desse currículo único, desse currículo comum, a escola não dá conta dele por conta da demanda local, ela é muito diferenciada do currículo. Então, quando a gente corre atrás de dar conta do currículo trazendo esses conteúdos para nós, o próximo... o comum do aluno, ele fica aquém e é onde a gente tem essa... essa discrepância na aprendizagem, sabe?

Ela serve como algum critério que não traz as reais necessidades do aluno, as verdades sobre aprendizagem, sobre como ele aprendeu, sobre como ele aprende, né?

Como é de âmbito nacional fica complicado você perceber a realidade, então ela serve para quê? Para perceber que nossos alunos não sabem aquilo que o currículo nacional está colocando. Está posto no currículo nacional, mas não está posto na nossa realidade, a realidade não responde a esse currículo que tem que ser pensado no local, né? (Entrevista da OP de 6º ao 9º ano em 11 de abril de 2016).

Como podemos perceber, a OP relacionou as avaliações externas ao currículo. Para ela, o currículo nacionalmente instituído é aquele que aparece nos testes padronizados. Destacou, ainda, que a demanda local e, portanto, as necessidades de aprendizagem dos estudantes, estão distantes do que se apresenta nesse currículo. Como apresentamos na dimensão 1, as avaliações externas em larga escala foram mencionadas quando, na RPAI, ocorreu a discussão sobre a BNCC. Alguns docentes observaram que certos conteúdos da Base relacionam-se com aqueles contidos nas avaliações externas. Houve, ainda, por parte de alguns professores, comentários sobre trabalhar o mínimo, mas com qualidade. Uma das OPs afirmou que o mínimo é a ponte para o máximo, mas ressaltou que é preciso ter cuidado para não diminuir os alunos e fazer com que tenham acesso a menos conteúdos (Diário de Campo, 4 de dezembro de 2016).

Enquanto o aspecto geral das avaliações externas foi criticado pelas entrevistadas antes apresentadas, o professor do 9º ano posiciona-se favorável a essa característica e considera importante a sua abrangência e sua forma, distinta daquela cotidianamente contemplada com os estudantes.

Todas as avaliações externas são importantes por causa... Primeiro, por causa da maneira como ela é exposta, né? Da maneira como ela é colocada para os alunos. Então, é uma maneira, assim, de certa forma, diferente daquela corriqueira do

²²³ Aqui a OP faz referência à Provinha Brasil: “Então, temos a **Provinha Brasil**, né? Que é da prefeitura, então essa... ela não é externa ao município, né? Ela pode ser externa à escola, à comunidade local, né? **Mas já está mais dentro da realidade da escola, né?**” (Entrevista da OP de 6º ao 9º ano em 11 de abril de 2016).

dia-a-dia, do mês a mês que a gente faz e os assuntos são muito variados. Quer dizer, o conteúdo não é só específico de um determinado ano, ele é abrangente. Então, isso influencia realmente que a avaliação tome uma característica geral, isso que eu acho importante (Entrevista do Professor de 9º ano em 18 de abril de 2016).

Dimensão 5 – Soberania das avaliações externas em larga escala na escola (valor obtido pela escola nesta dimensão: 1,48)

Quadro 43 - Itens que compõem a dimensão 5

Itens que Compõem a Dimensão 5
Os resultados das avaliações externas são considerados pela escola como único indicador que traduz sua realidade
A escola realiza a avaliação institucional apenas com base nos resultados das avaliações externas
A qualidade da educação seria melhor se os professores recebessem bônus pelos resultados obtidos nas avaliações externas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com os dados da AFE, na percepção dos OPs e professores da Escola Nísia Floresta Augusta, raramente os resultados das avaliações externas em larga escala são considerados pela escola como único indicador que traduz sua realidade. Desse modo, a avaliação institucional raramente ocorre com base, apenas, nesses resultados.

No PPP, há a descrição da RPAI realizada em 2014, quando os dados obtidos com a aplicação de um questionário, destinado à equipe escolar, foram discutidos. De acordo com o PPP, o questionário intencionou

[...] favorecer a autoavaliação institucional da escola. Tal medida busca conhecer o que o grupo pensa. Essas informações facilitarão a elaboração de planos de aperfeiçoamento, permitindo otimizar a qualidade da educação que a instituição oferece (PPP Escola Nísia Floresta Augusta, 2015, p. 2).

Entre os tópicos elencados pelos participantes estavam: infraestrutura, atendimento da secretaria, equipe gestora, coordenação de ciclo, reforço, Mais Educação, informática, falta de agente escolar. Constam, ainda, os levantamentos feitos pelos estudantes dos anos finais do EF, durante as assembleias de classe: (in)disciplina durante as aulas, limpeza dos ambientes, dificuldades de aprendizagem, melhorias no espaço físico, falta de professores, relacionamento entre professor e aluno.

Nas RPAIs que acompanhamos, com a presença de gestores e professores, foram discutidos os seguintes assuntos: prática docente, jornada de trabalho, críticas quanto à avaliação diagnóstica, participação das famílias, projetos desenvolvidos, CPA, Conselho de Classe, Conselho de Escola, Assembleia de classe, BNCC e sua relação com as avaliações

externas em larga escala (Diário de Campo, 23 de dezembro de 2015 e 4 de fevereiro de 2016). Conforme já descrevemos na primeira dimensão, em 2015, os encontros da CPA eram concomitantes ao TDC e, desse modo, resultados das avaliações diagnósticas foram debatidos e alguns comentários foram feitos sobre as avaliações externas em larga escala. No entanto, nos documentos que consultamos e nas observações, percebemos que os momentos destinados à comissão e nas reuniões que não aconteceram no TDC, de modo geral, a estrutura física e o comportamento dos alunos foram os principais aspectos mencionados. Outros assuntos abordados foram: eventos, projetos e grêmio estudantil.

Quanto à melhoria da qualidade educacional a partir do recebimento de bônus pelos resultados obtidos nas avaliações externas, durante o período em que acompanhamos a escola e nas entrevistas, não encontramos menção a esse respeito.

Dimensão 6 – Comunicação dos resultados das avaliações externas em larga escala para famílias e estudantes (valor obtido pela escola nesta dimensão: 2,88)

Quadro 44 - Itens que compõem a dimensão 6

Itens que Compõem a Dimensão 6
As famílias são informadas sobre os resultados obtidos nas avaliações externas
Os alunos são informados sobre os resultados obtidos nas avaliações externas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A média dos itens desta dimensão, obtida pela AFE, demonstra que, na percepção dos atores da Escola Nísia Floresta Augusta, às vezes, as famílias e os alunos são informados sobre os resultados obtidos nas avaliações externas em larga escala. Em entrevista, uma das OPs mencionou a divulgação dos resultados nos encontros da CPA sinalizando que outros segmentos participaram das discussões.

Pesquisadora: Aqui na escola, vocês trabalham com os resultados da Avaliação Externa?

Entrevistada: Trabalhamos.

Pesquisadora: De que forma? O que vocês fazem com eles?

*Até você mesmo já viu, né? **Trabalhamos na CPA, né? Mostrando, conversando para todos os alunos e até trabalhando a questão dos descritores [...]** (Entrevista da OP de 6º ao 9º ano em 11 de abril de 2016).*

No entanto, em 2015, os encontros da comissão eram concomitantes às reuniões de TDC. Como descrevemos, quando a avaliação esteve em pauta, prevaleceu a voz dos professores e gestores (Diário de Campo, 22 de outubro de 2015). Nos encontros da CPA que não foram realizados com o TDC, notamos que os principais temas abordados foram:

infraestrutura, comportamento dos estudantes, eventos, atividades/ações desenvolvidas.

Ainda sobre a divulgação dos resultados para os estudantes, em entrevista, a OP dos anos iniciais do EF afirmou que são realizadas conversas em sala de aula, quando são aplicadas provas realizadas em edições anteriores, e, ainda, após a tabulação dos dados.

A gente tem um diálogo com as crianças, a gente aplica também questões de provas anteriores, a gente faz uma correção dessas provas com os alunos, os professores fazem e mostram para os alunos, né?

O resultado dessas provas, normalmente é divulgado, né? A gente faz uma espécie de tabela, de gráfico. Foi o que combinei com as meninas neste ano, da gente fazer um gráfico e mostrar para essas crianças e também para o próprio professor... (Entrevista da OP de 1º ao 5º ano em 22 de julho).

6.10 Síntese das percepções e usos das avaliações externas em larga escala nas escolas selecionadas

Apresentados os dados encontrados nas quatro escolas que acompanhamos, construímos um quadro síntese com as principais marcas que identificamos em cada uma delas quanto às avaliações externas em larga escala. Assim como nas seções anteriores, organizamos as informações a partir das seis dimensões obtidas na Análise Fatorial Exploratória, utilizada no tratamento dos dados provenientes da aplicação do instrumento que construímos, destinado aos OPs e professores de 2º, 5º e 9º das escolas de EF da RMEC.

Como parte de uma realidade contraditória e em movimento, as verdades retratadas são datadas historicamente e, portanto, “sujeitas à correção, sujeitas à modificação”. No entanto, “são as melhores verdades que se conseguiu produzir em um dado momento histórico” (FREITAS, 2007, p. 54).

Quadro 45 - Síntese das percepções e usos das avaliações externas em larga escala nas escolas selecionadas, a partir das dimensões obtidas na AFE.

	<i>Indícios de avançado enraizamento da AIP</i>	<i>Indícios de intermediário enraizamento da AIP</i>	<i>Indícios de frágil enraizamento da AIP</i>	
	Escola Maria Amélia de Queiroz	Escola Maria Firmina dos Reis	Escola Sueli Carneiro	Escola Nísia Floresta Augusta
D1: Utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala no planejamento	<p>Discussões na CPA, decorrentes da visita da Assessoria de AIP/2013 e Reunião de Negociação/2014. Em 2014, após debater na CPA, o tema foi abordado no TDC. As AEs^(a) foram citadas na CPA quando foi analisado o PME^(b).</p> <p><u>No PPP:</u> Ideb e aspectos internos e externos relacionados (falta de professores, quantidade de alunos, competência dos professores, etc.). Demais AEs apenas citadas. É preciso olhar para as AEs na perspectiva da AIP, distribuindo responsabilidades.</p> <p><u>Práticas/ações observadas/relatadas:</u> um dos OPs busca os resultados da escola e das demais (consta no PPP). Provão (indicador interno e habituar os alunos aos testes). Um dos OPs: há um combinado sobre atividades de múltipla escolha (mas as avaliações são de formas variadas). Outro OP: alunos da escola não estão acostumados aos testes. Prof. do 2º ano usa a Provinha e os descritores. Prof. do 5º ano usa a Prova Campinas e Saresp. Prof. do 9º ano usa o Saresp, exames das escolas técnicas e concursos públicos. Um dos OPs conversou c/ o 9º ano sobre a PB^(c)/Ideb e políticas públicas. Um dos OPs: Provinha é mais próxima, mas também não é discutida; PB é uma “caixa preta”.</p>	<p>Discussão dos resultados e descritores no TDC. Provinha Brasil apresentada na CPA e na RPAI. As AEs citadas em alguns momentos do Conselho de Classe.</p> <p><u>No PPP:</u> Provinha e Ideb e aspectos internos e externos relacionados (falta de professores, gestão incompleta, indisciplina, etc.). Análise das AEs não pode estar desvinculada do contexto. Melhoria dos índices no quadro de metas (ações e responsáveis).</p> <p><u>Práticas/ações observadas/relatadas:</u> OP e professores do 2º ano analisaram a Provinha. Professor do 2º ano usa a Provinha e testes nas avaliações. Professor do 9º ano revisitou o trabalho com gêneros, aplica simulados. Segundo a professora do 5º ano, a OP sugeriu aplicação de simulado. Provão (preparar para as AEs e p/ os exames das escolas técnicas). OP: escola usa mais a Provinha (duas vezes ao ano e professores familiarizados); AEs são bem elaboradas (raciocínio lógico e conteúdos que precisam ser ensinados), o ideal é ter uma mescla de questões dissertativas e alternativas nas avaliações internas. Diante da posição de um professor favorável aos treinos, OP demonstrou descontentamento e afirmou que é preciso formar para a vida.</p>	<p>Discussões no TDC, no planejamento, conversas com a OP. Resultados insatisfatórios na Provinha/2008 levaram a discussões. Não identificamos debates sobre as AEs na CPA.</p> <p><u>No PPP:</u> Ideb e Provinha Brasil. Verificados avanços, a equipe decidiu continuar o trabalho. AEs vistas como instrumento para replanejamento das ações pedagógicas.</p> <p><u>Práticas/ações observadas/relatadas:</u> trabalho com enunciado (5º ano); questões de múltipla escolha (2º e 5º ano); estudo dos descritores (2º ano); aplicação de provas de anos anteriores (5º ano) e simulados (9º ano). Professores anos finais e professor do 2º ano: necessário habituar os alunos aos testes. Professores anos finais: alunos não são treinados (nos simulados estão conteúdos que precisam ser trabalhados). Avaliações internas não se limitam aos testes. Professor do 9º ano criticou o uso de testes. Antes da PB e após apresentação do material da Feac, houve simulados. LP e Mat^(d) estão no eixo de trabalho e nas funções do professor coordenador de ciclo. OP: Provinha favorece seu uso (duas vezes ao ano e rapidez nos resultados). Professor do 5º ano: morosidade na devolutiva da PB.</p>	<p>Discussões no TDC, na RPAI e na CPA (concomitantes com o TDC).</p> <p><u>No PPP:</u> Provinha Brasil sem apresentação dos resultados e das demais AEs. Provinha para replanejamento de ações em sala de aula. Há momentos em que o CHP está vinculado à LP/Mat.</p> <p><u>Práticas/ações observadas/relatadas:</u> Simulados e provas das edições anteriores. Uma das OPs: escola não precisa trabalhar para as AEs, mas não discordou dos simulados; a escola observa seus resultados e das outras escolas. Outra OP: o treino não proporciona o conhecimento amplo, mas afirma que eles ocorrem; Provinha possibilita ver erros dos alunos. Há uma avaliação trimestral com questões elaboradas a partir de descritores. Nas avaliações internas, há questões dissertativas e alternativas. Professor do 9º ano disse não ser favorável aos testes. Professor do 2º ano: Provinha ajuda na sondagem e passou a considerar o nível de aprendizagem. Professor do 5º ano: há reestruturação no trabalho com a Provinha. Ata/TDC/2015: intensivo de LP/Mat.</p>

D2: Avaliações externas em larga escala e qualidade da escola	<p>Elementos relacionados: OPs e professores destacaram fatores relacionados à qualidade e aspectos que interferem nos resultados: participação dos alunos; projetos; tempo do professor na escola; relação com a comunidade; formação do professor; trabalho coletivo; instrumento de avaliação e como ocorre a aplicação; defasagem de conteúdos. Professor do 9º ano: AEs medem o conhecimento da escola e o que os alunos aprenderam, entretanto, falta comprometimento dos estudantes, já que não vale nota.</p> <p><u>Na autoavaliação:</u> segundo o PPP, AEs trazem um olhar a mais, contudo, isoladamente, não traduzem a realidade; ao olhar as AEs, a intenção não é hierarquizar, mas trabalhar em busca da qualidade social. Um dos OPs: AEs auxiliam na autoavaliação. Outro OP: o trabalho realizado deve buscar a melhoria do ensino e não o aumento de resultados. Ainda são raros os momentos em que as AEs entram nas discussões de autoavaliação. Professor do 2º ano: AEs e AIP buscam a qualidade; contudo, as primeiras, ao se voltarem para os <i>rankings</i>, se distanciam dessa discussão.</p>	<p>Elementos relacionados: Para a OP, em certa medida, as AEs revelam o trabalho; Provinha Brasil está voltada à leitura e deveria ser mais ampla; PB é descontextualizada; há outras ações desenvolvidas que não estão nos resultados das AEs. Professores do 2º e 5º anos: AEs não traduzem todo o trabalho, já que muito do que é realizado não aparece nos resultados. Professor do 9º ano: o cotidiano é mais rico do que uma avaliação e as AEs são abstratas para os alunos (não são atribuídas notas). Professora do 5º ano destacou a influência do nível socioeconômico.</p> <p><u>Na autoavaliação:</u> PPP ressalta a necessidade de contextualizar os dados. A OP destacou o papel da CPA na problematização dos dados. Professor do 5º ano: falta amadurecimento (discussões na CPA deveriam relacionar-se ao ensino, e ainda estão voltadas à infraestrutura).</p> <p><u>Ações da SME</u> e melhoria da qualidade: para OP, deveria existir um movimento de rede na discussão desses dados e na melhoria da qualidade de ensino.</p>	<p>Elementos relacionados: Para o OP e professores as AEs não espelham a totalidade do trabalho, há outros elementos relacionados: prova não contempla todo o conteúdo (OP); características da turma (2º ano); prova não contempla os 4 níveis de saberes e os ciclos (5º ano). Professor do 9º ano: AEs levam à comunidade o trabalho da escola em números, mas não o que é desenvolvido em seu interior.</p> <p><u>Na autoavaliação:</u> debates sobre AEs não ocorrem na CPA. OP: a escola tem esquecido de olhar seus resultados e trazer para sua realidade.</p> <p><u>Ações da SME</u> e melhoria da qualidade: Para a OP, a gestão central pode contribuir com a escola, ao ter um olhar diferente sobre ela e oferecer subsídios. Citou que as ações realizadas a partir das AEs eram articuladas à AIP (formações sobre AEs e CPAs) e havia uma relação entre elas.</p>	<p>Elementos relacionados: Para uma das OPs influencia nos resultados: o tempo do professor na escola, o entorno e o envolvimento das famílias, etc. OP: as AEs apontam se a escola deu conta do currículo nacional. Professor do 2º ano: alunos evadidos e faltosos não deveriam ser contabilizados. Demais professores destacaram a realização pontual das AEs. Professor do 9º ano: outros elementos deveriam ser contemplados (ex.: oralidade, dia a dia, motivação).</p> <p><u>Na autoavaliação:</u> No PPP, há o registro da RPAI/2015 (discutir e planejar os resultados externos). Em RPAI/2015 e 2016, as discussões envolveram as AEs e a BNCC. Na CPA/2015, as reuniões ocorreram no TDC com discussões sobre a avaliação (voz de professores e gestores prevaleceu). OPs: AEs e AIP estão distantes. Para uma delas, isso não deveria ocorrer, já que, pelas AEs, é possível refletir sobre aprendizagem e qualidade. Professor do 2º ano: AEs e AIP deveriam caminhar juntas, trazendo resultados positivos para a escola.</p>
---	--	---	---	---

<p>D3: Percepções da escola quanto ao uso dos resultados das avaliações externas em larga escala pela SME</p>	<p>Professores não percebem ações da SME, a partir das AEs. Apenas uma citou a tabulação dos resultados e as reuniões entre OPs, CPs e supervisores. Um dos OPs: há um tratamento diferenciado dado à Provinha Brasil (tabulação de dados e construção de relatórios); as ações da SME, a partir das AEs, foram realizadas via Assessoria de AIP (conversa com os gestores e formação de professores); não percebe cobranças por resultados, mas já presenciou cobrança quanto à retenção que é considerada no cálculo do Ideb. Outro OP: com a centralização dos CPs, não houve mais discussões sobre as avaliações e ocorreram falhas na orientação da aplicação das provas; presenciou falas com informações sobre resultados das AEs, em reuniões no Naed; na Reunião de Negociação/2014, houve certa cobrança, já que as escolas deveriam apresentar seus dados ao levarem as demandas e não houve análise coletiva deles; citou a fala da Feac, relacionando índices ao salário. Para ele, a mobilização das CPAs foi importante nesse período de disputa em que diferentes concepções de educação perpassaram a RMEC.</p>	<p>Os professores afirmaram que não percebem uma ação da SME relacionada às AEs. Professor do 9º ano: as ações são direcionadas à gestão da escola. A OP afirmou que, via Assessoria de AIP, a escola recebia os resultados da Provinha Brasil, mas sem análise. Para a OP, a SME olha um pouco mais para a Provinha, já que uma empresa é contratada para tabular os dados. A OP não sabe se o Naed olha para AEs e que a rede deveria promover conversas com as escolas, não para culpabilizar, mas para ver o contexto e identificar o que pode ser feito. A OP já presenciou, em reuniões de gestores, falas informais sobre resultados. Houve o enaltecimento de algumas escolas pelo aumento de seus índices.</p>	<p>Professor do 5º ano afirmou que as ações da SME, estão direcionadas aos OPs (divulgação dos resultados em reuniões). Segundo a OP, por meio da Assessoria de AIP, havia oferecimento de cursos de formação para os professores. Dois professores (2º e 9º ano) também citaram essa ação. A professora do 2º ano destacou que esses cursos deixaram de ser realizados e que não tem ouvido mais falar sobre as AEs. A OP relatou a fala da Feac, em reunião de OPs, com apresentação do material Pontos e Contrapontos do Ensino e da Aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática na Perspectiva da Prova Brasil. Segundo a OP, foram feitas relações entre resultados e salários. A OP comentou sobre essa reunião em um Conselho de Classe e apresentou o material da Feac para os professores dos anos finais em TDC. Professor do 9º ano: existe cobrança por resultados vinculada a interesses econômicos.</p>	<p>Professor do 5º ano fez referência às reuniões para gestão sobre as AEs. Professor do 2º ano relatou cobrança pontual do Naed, a partir da Provinha, considerando o desempenho de crianças retidas. Uma das OPs: na rede, propaga-se que as AEs não devem orientar o trabalho, mas ocorre pressão para que haja aumento nos resultados, via Feac e a Falconi. OPs: discussões sobre as AEs em reuniões promovidas pelo Núcleo de Avaliação (em 2016, sobre a Provinha Brasil, no Naed, houve a apresentação da série histórica, com observações sobre a queda nos resultados). Uma das OPs: o clima da reunião foi agradável e o Núcleo ressaltou que não se tratava de uma cobrança, mas que era preciso pensar no que estava acontecendo. Para ela, não há mais como ignorar as AEs, já que estão vinculadas às verbas do governo federal. Outra OP: antes da centralização dos CPs, as discussões sobre as AEs eram mais próximas e era possível analisá-los em relação às demais escolas.</p>
--	--	---	--	--

D4: Relação entre os saberes dos alunos e os conteúdos abordados nas avaliações externas em larga escala	<p>Professor do 2º ano: há temas na Provinha Brasil que fogem da realidade das crianças, entretanto, faz uso do instrumento, já que contempla conteúdo dos anos iniciais.</p> <p>Professor do 5º ano: as AEs são importantes na elaboração das políticas públicas e na construção de um currículo mínimo nacional. Professor do 9º ano: as AEs medem se os alunos atingiram as diretrizes e se a escola alcançou o índice mínimo. Um dos OPs: as AEs cumprem o papel de fazer interface entre o geral e o específico, além de dar um sentido de rede e sistema nacional de educação.</p>	<p>Para a OP, as AEs contemplam, em seus descritores, o que precisa ser ensinado e o que os estudantes precisam aprender.</p> <p>Professor do 9º: percebe correspondência entre os indicadores das AEs e as diretrizes curriculares da rede (AEs trazem um norte para o trabalho). Professor do 2º ano: as AEs trazem o que as crianças precisam saber em cada período da escolarização.</p> <p>Professor do 5º ano: as regiões e escolas possuem especificidades (AEs servem para trazer questionamentos quanto à realidade social de cada local); observa consonância entre a Prova Campinas/2016 e o trabalho realizado em sala.</p> <p>Professora do 2º ano destaca as AEs como relevantes na construção de um parâmetro nacional.</p>	<p>Professor do 2º ano: os descritores da Provinha Brasil ilustram cada momento que a criança deve estar em sua aprendizagem. OP: as AEs não contemplam a realidade da escola (PB, em seus dois componentes curriculares e na Provinha em Matemática). Professor do 5º ano: percebe que as AEs consideram apenas um nível de saber; a RMEC trabalha em ciclos, entretanto, as AEs são elaboradas a partir da seriação. Para ela, há aspectos que não correspondem ao PPP da escola e as crianças apresentam dificuldades em responder aos testes.</p> <p>Professor do 5º ano: é preciso ensinar o básico p/ que o aluno consiga prosseguir na escolarização. OP: as AEs indicam o que é trabalhado na rede. As professoras do 2º e 5º ano relacionaram as AEs ao ensino nacional e padrão.</p>	<p>Professor do 5º ano e uma das OPs: AEs não condizem com a realidade da escola e estão distantes do que é abordado para os estudantes.</p> <p>Professor do 5º ano: a Prova Campinas/2016 foi cansativa e com assuntos que ainda não haviam sido trabalhados. Uma das OPs: o currículo nacionalmente instituído é aquele que aparece nos testes; a demanda local está distante do que se apresenta nesse currículo. Professor de 9º ano: é importante a abrangência das AEs e a sua forma, distinta daquela cotidianamente contemplada para os estudantes.</p>
--	--	--	--	---

<p>D5: A soberania das avaliações externas em larga escala na escola</p>	<p>OPs: AEs trazem dados sobre a escola. O PPP menciona que esses dados não podem ser desprezados, mas a escola não pode se conduzir somente por eles. Outros indicadores considerados: metas da CPA; prova semestral p/ os alunos dos anos finais; resultados em olimpíadas e concursos; número de turmas; promoção/retenção/evadidos; etc. De acordo c/ o PPP, ao analisar seus indicadores, a escola estabelece demandas para si e os ascendentes. Na CPA, foi discutido: PME, gênero e sexualidade, PPP <i>on-line</i>, metas da escola, eventos, etc. Na RPAI, foram debatidos: diretriz curricular, início do ano letivo, BNCC, formação continuada, projetos, PPP, questionário da RPAI/2015 para professores, necessidade da CPA olhar p/ as metas do PPP. Um dos OPs: é preciso aprofundar os debates, principalmente sobre os resultados internos.</p> <p><u>Bonificação</u>: para os OPs, hierarquias e bônus não promovem a contextualização dos dados e fazem com que as ações priorizem os resultados.</p>	<p>No PPP, a melhoria dos índices aparece como meta, mas não é a única. Indicadores considerados: AEs; resultados dos Conselhos de Classe; participação das famílias nos colegiados e reuniões; retenção, promoção e evasão. Na CPA, foram discutidos: AEs, o rendimento das turmas de 6º ao 9º ano, demandas do PPP, espaço físico, eventos, reforma do prédio, compra de materiais. Na RPAIs, foram debatidos: atuação da equipe gestora e da secretaria, segurança, limpeza, atendimento aos familiares, infraestrutura, biblioteca, alimentação, desenvolvimento das aulas e do reforço, TDI, CHP, HP e TDCs, retenção/aprovação, resultados do Conselho Final, provão e da Provinha Brasil, estudo do meio, BNCC, planos de ensino, PPP.</p> <p><u>Bonificação</u>: a OP apresentou posicionamento contrário às iniciativas de ranqueamento das escolas, mesmo que realizadas informalmente.</p>	<p>As AEs não são debatidas na CPA. Alguns assuntos abordados, entre 2015 e 2016, na CPA: planejamento participativo, grêmio estudantil, projetos, infraestrutura, merenda, gincanas, relacionamento pessoal, confecção de camiseta, etc. Na RPAI, foram debatidos: CPA; sugestões de ações para a OP; avaliação da aprendizagem; gestão escolar; BNCC; relação escola-família, etc. Segundo o PPP, trimestralmente, durante a semana de avaliações, as provas contam com questões para a autoavaliação do aluno. Na Avaliação Institucional, elaborada e discutida pela CPA em conjunto com equipe gestora e docentes em TDC, os membros de todos os segmentos analisam infraestrutura, organização escolar e prática docente de forma coletiva.</p> <p><u>Bonificação</u>: o professor do 9º ano é contrário ao bônus. A OP demonstra oposição às iniciativas de ranqueamento e comparação de resultados.</p>	<p>Na CPA foram discutidos: infraestrutura dos espaços, eventos, comportamento dos estudantes, grêmio estudantil, avaliação diagnóstica. Na RPAIs foram debatidos: prática docente, jornada de trabalho, avaliação diagnóstica, participação das famílias, projetos, CPA, Conselho de Classe, Conselho de Escola, Assembleia de classe, BNCC e sua relação com as AEs. No PPP, na seção que apresenta as AEs, são elencados, ainda, os seguintes indicadores: índices de promoção, retenção e evasão; avaliações internas, envolvendo todos os componentes curriculares, elaborada pelo coletivo de professores.</p>
---	--	---	---	--

D6: Comunicação dos resultados das avaliações externas em larga escala para famílias e estudantes	<p>A discussão sobre as AEs, quando realizada, envolveu a CPA. Desse modo, estudantes e famílias presenciaram esses momentos. No entanto, as discussões foram pontuais.</p> <p>Em 2015, anterior à PB, um dos OPs explicou p/ os alunos como o Ideb é calculado e sua relação com as políticas públicas. Foram abordadas as características da PB (questões de múltipla escolha e tempo determinado para responder), com o objetivo de prepará-los para a realização</p>	<p>Os resultados da Provinha Brasil foram discutidos na CPA e, portanto, envolveram famílias e estudantes. De acordo com a professora do 2º ano, foram apresentadas algumas questões e houve uma conversa de incentivo à leitura em casa. As famílias tiveram acesso aos resultados de seus filhos. Na RPAI, que contou com a presença de alguns familiares membros da CPA, o tema também foi abordado. A partir dos resultados da PB, a OP disse ter a intenção de realizar palestras para as famílias e discutir aspectos do ensino e aprendizagem.</p>	<p>As AEs são discutidas entre gestores e professores e, desse modo, estudantes e famílias não são envolvidas.</p> <p>Algumas ações pontuais podem ocorrer, como a conversa com estudantes após a realização dos testes padronizados, conforme mencionou a professora do 5º ano.</p>	<p>Uma das OPs mencionou a divulgação dos resultados na CPA sinalizando que outros segmentos participaram das discussões. Em 2015, os encontros da CPA eram concomitantes ao TDC. Quando a avaliação esteve em pauta, prevaleceu a voz dos professores e gestores. Nas CPAs que não foram realizadas com o TDC, os principais temas abordados foram a infraestrutura e o comportamento dos estudantes.</p> <p>Uma das OPs afirmou que são realizadas conversas em sala, quando ocorre a aplicação de provas de anos anteriores e após a tabulação dos dados</p>
---	--	---	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

- (a) Avaliações externas em larga escala.
- (b) Plano Municipal de Educação.
- (c) Prova Brasil.
- (d) Língua Portuguesa e Matemática.

CAPÍTULO 7: PERCEPÇÕES E USOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA NAS ESCOLAS DA RMEC

Para descrever e analisar as percepções e usos das avaliações externas em larga escala nas escolas da RMEC, utilizaremos, neste momento, as respostas dadas pelos 195 participantes, entre OPs e professores, ao instrumento que construímos. Na Quadro 46, consta a média dos itens, agrupados em cada uma das dimensões, obtida por meio da AFE.

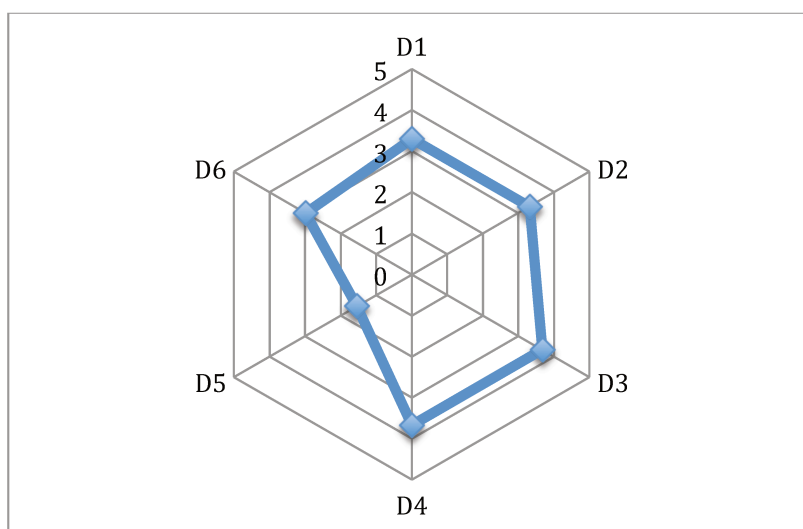
Quadro 46 - Média dos itens agrupados em cada uma das dimensões

Dimensão	Média dos Itens Agrupados
D1 - Utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala no planejamento da escola	3,31
D2 - Avaliações externas em larga escala e a qualidade do ensino	3,31
D3 - Percepções da escola quanto ao uso dos resultados das avaliações externas em larga escala pela SME	3,67
D4 - Relação entre os saberes dos alunos e os conteúdos abordados pelas avaliações externas em larga escala	3,67
D5 - A soberania das avaliações externas em larga escala na escola	1,54
D6 - Comunicação dos resultados das avaliações externas em larga escala para famílias e estudantes	2,99

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A Figura 8 apresenta como as escolas da RMEC percebem e utilizam as avaliações externas em larga escala, a partir das dimensões encontradas na AFE e da média aritmética de cada uma delas.

Figura 8 - Resultado da AFE quanto às percepções e usos das avaliações externas em larga escala na RMEC.



Legenda: D1 – Utilização dos resultados das avaliações externas no planejamento da escola. D2 – Avaliações externas em larga escala e qualidade da escola. D3 – Percepções da escola quanto ao uso dos resultados das avaliações externas em larga escala pela SME. D4 – Relação entre os saberes dos alunos e os conteúdos abordados pelas avaliações externas em larga escala. D5 – A soberania das avaliações externas em larga escala na escola. D6 – Comunicação dos resultados das avaliações externas em larga escala para famílias e estudantes.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Além dos dados obtidos por meio da AFE, também usaremos as informações encontradas nas quatro escolas acompanhadas de julho de 2015 a maio de 2016; os dados das entrevistas realizadas com OPs e professores das referidas escolas; e alguns itens do instrumento que construímos, mas que foram excluídos no processamento da Análise Fatorial Exploratória.

7.1 Dimensão 1: Utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala no planejamento da escola (valor obtido pela escola nesta dimensão: 3,31)

Quadro 47 - Itens que compõem a dimensão 1

Itens que Compõem a Dimensão 1
Os dados das avaliações externas são utilizados no planejamento das diversas atividades desenvolvidas pela escola
Os resultados das avaliações externas são discutidos nos TDCs
Os resultados das avaliações externas são utilizados na elaboração do Projeto Pedagógico
Os resultados da Prova Brasil são utilizados para orientação das práticas pedagógicas da minha escola
Minha escola utiliza os resultados das avaliações externas no planejamento de suas ações
Os resultados das avaliações externas são discutidos em coletivos como CPA ou Conselho de Escola
A escola realiza atividades valorizando conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática devido às exigências nas avaliações externas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como podemos observar, na dimensão 1 – que se refere à utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala no planejamento da escola – o valor médio obtido na AFE é de 3,31, em um intervalo de 0 a 5. Esse dado expressa que, na percepção dos OPs e professores, as escolas da RMEC geralmente usam as avaliações externas em larga escala ao planejarem suas atividades. Em duas das escolas acompanhadas, os dados da AFE também sinalizaram para essa direção (Escola Sueli Carneiro e Escola Nísia Floresta Augusta). A Análise Fatorial Exploratória indicou, ainda, que, na percepção dos respondentes, a Escola Maria Firmina dos Reis sempre usa os resultados das avaliações externas em seu planejamento e na Escola Maria Amélia de Queiroz às vezes o uso desses dados ocorre.

Fazem parte dessa utilização, sobretudo, a discussão dos resultados durante os TDCs e na elaboração do PPP, uma vez que os itens relacionados apresentam maior carga fatorial. Ainda integram essa dimensão, mas com menor intensidade, o uso dos resultados das

avaliações externas para orientação das práticas pedagógicas e das ações da escola, a discussão de seus resultados em momentos coletivos que envolvem os demais segmentos (como na CPA²²⁴) e a valorização dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Considerando esses dados e os demais obtidos ao longo desta pesquisa, organizamos as informações sobre a utilização dos resultados das avaliações externas, referentes a essa dimensão, a partir de três aspectos: discussões coletivas sobre as avaliações externas em larga escala: tempos e espaços; as avaliações externas em larga escala nos PPPs; práticas pedagógicas e ações realizadas a partir das avaliações externas em larga escala.

- *Discussões coletivas sobre as avaliações externas em larga escala: tempos e espaços.*

Nas escolas que acompanhamos ao longo desta pesquisa, assim como demonstram os dados obtidos com a aplicação do instrumento, percebemos que as discussões sobre as avaliações externas em larga escala ocorrem, especialmente, nos momentos de TDC. Em três delas, as avaliações externas foram pautadas, principalmente, nos TDCs (Escola Maria Firmina dos Reis, Escola Sueli Carneiro, Escola Nísia Floresta Augusta). De modo geral, não estavam como tema principal das reuniões, mas foram mencionadas por professores e/ou OPs. Notamos que os comentários não se referiam, somente, aos resultados, mas, também, ao formato das questões e ao conteúdo das provas.

Apenas na Escola Maria Amélia de Queiroz, cujos processos de autoavaliação estavam mais potencializados, as avaliações externas foram debatidas, preferencialmente, na CPA. Todavia, apesar dos vários temas abordados nos encontros da comissão, com apontamentos de demandas bilaterais e reflexões sobre os processos formativos promovidos pela instituição, as discussões sobre as avaliações externas foram pontuais e, em sua maioria, decorrentes de ações ou solicitações de outras instâncias da SME (visita da Assessoria de AIP/2013 e anterior à Reunião de Negociação/2014).

Nesses momentos, segundo um dos OPs e registrado nas atas da CPA e no PPP, os resultados e algumas questões da Provinha Brasil foram apresentados. Os dados do Ideb foram contemplados na ocasião da Reunião de Negociação e, a partir da sugestão de um professor da CPA, foram levados para o TDC. No período em que acompanhamos a escola, as

²²⁴ Nossas reflexões concentram-se na CPA que é a instância articulada dos processos de autoavaliação, segundo a política de AIP.

avaliações externas foram rapidamente citadas na CPA quando houve a discussão sobre o Plano Municipal de Educação.

Na Escola Maria Firmina dos Reis, as avaliações externas em larga escala também foram debatidas na CPA. No entanto, percebemos uma preocupação com os resultados e um olhar centralizado nas práticas pedagógicas, já que as ações realizadas e mencionadas no PPP voltaram-se para esse fim (estudo dos descritores, provão, análise dos resultados, etc.). Nos demais tempos e espaços, como TDC, RPAI, e Conselho de Classe, a discussão sobre as avaliações externas também ocorreu nessa direção. Nessa escola, a CPA estava em processo de revitalização. Reuniu-se mensalmente e, na maioria das vezes, contou com representantes dos segmentos da comunidade escolar.

A Escola Nísia Floresta Augusta, em 2015, realizou os encontros da CPA nos momentos de TDC. Desse modo, nesse tempo e espaço de reflexão, alguns comentários foram feitos sobre as avaliações externas e, principalmente, sobre as avaliações desenvolvidas pelos próprios professores; contudo, não identificamos processos avaliativos alargados, articulando aspectos internos e externos e partilhando responsabilidades. De modo geral, as discussões, na CPA, abordaram infraestrutura, comportamento dos estudantes, eventos, atividades/ações desenvolvidas. Quando questões relacionadas à aprendizagem eram mencionadas, prevalecia a voz dos professores e gestores. Já na Escola Sueli Carneiro, não identificamos debates, na CPA, envolvendo as avaliações externas em larga escala. Conforme os relatos dos entrevistados, o tema é abordado no TDC, em momentos de planejamento ou, ainda, em conversas específicas com a OP, após a aplicação dos testes padronizados.

Debater as avaliações externas, sobretudo, nos momentos de TDC – destinados à docentes e gestores – indica que a análise dos indicadores de qualidade que contemplam os processos de ensino e aprendizagem se concentra em determinados atores da comunidade escolar. Desse modo, a CPA – que, segundo a política de AIP, deveria conduzir a autoavaliação institucional, bem como “identificar, no processo educativo, fragilidades e/ou potencialidades e estabelecer estratégias para superação das dificuldades observadas” (SME-RESOLUÇÃO 05/2008) – muitas vezes não é envolvida na reflexão, negociação e proposição de ações relacionadas à formação do estudante, a partir das avaliações realizadas. Há, portanto, um distanciamento da responsabilização participativa quanto à “centralidade da AIP como instância articuladora dos atores da comunidade escolar cabendo-lhes titularidade na definição dos caminhos” (SORDI, 2017, p. 94).

Considerando que “avaliar é promover no coletivo a permanente reflexão sobre os processos e seus resultados, em função de objetivos a serem superados” (PMC-SME, Carta de Princípios, 2003, p. 1), acreditamos que as discussões na CPA ampliariam o olhar sobre os indicadores analisados, colocando em diálogo as diferentes formas de entender os fatores que se articulam aos processos cotidianos de ensino e aprendizagem. Por essa via, os dados externos são associados ao conhecimento interno e, nesse sentido,

[...] a avaliação institucional pode ser uma potente mediadora entre a avaliação de larga escala das redes de ensino (p. ex. o Saeb) e a avaliação de sala de aula feita pelo professor, vale dizer uma mediadora entre os resultados das avaliações das redes de ensino e a prática do professor em sala de aula (FREITAS et al., 2009, p. 45, grifos nossos).

Uma mediação entre os níveis da avaliação educacional que possibilita, a partir do PPP, o acompanhamento, nas futuras reflexões, dos caminhos percorridos, dos avanços alcançados e dos aspectos que ainda merecem atenção. Por conseguinte, no PPP – referência para os processos de autoavaliação (BETINI, 2009; DALBEN, 2010) – as avaliações externas em larga escala são incorporadas, já que trazem uma informação a mais sobre a realidade escolar, potencializando as análises e o estabelecimento coletivo de ações a serem desenvolvidas.

- *As avaliações externas em larga escala nos PPPs.*

De acordo com os dados da dimensão 1 apresentados, as escolas da RMEC geralmente utilizam as avaliações externas em larga escala na elaboração do Projeto Político Pedagógico. Precisamos considerar, no entanto, que há uma orientação da SME quanto à construção dos PPPs. De acordo com a Resolução SME 03/2015, “fundamental é discutir como tratar os *indicadores internos e externos de desempenho* dos alunos no ensino fundamental” (grifos nossos). Sobre os indicadores externos, na mesma resolução consta que, na seção da AIP, além da autoavaliação dos colegiados da escola, devem ser analisados os dados provenientes das Prova Campinas, ANA, Provinha Brasil e Prova Brasil.

No PPP das quatro escolas, as referências às avaliações externas em larga escala compreenderam a Provinha Brasil e/ou a Prova Brasil. Acreditamos que essas avaliações foram mencionadas porque estão com mais frequência e por mais tempo no cotidiano das

escolas da RMEC²²⁵. E, como apontado no capítulo cinco, a partir desses dados, ações foram desenvolvidas pela Assessoria de AIP e pelo Núcleo de Avaliação²²⁶. Todavia, há movimentos diferenciados, nas escolas, ao contemplarem essas avaliações no PPP.

A Escola Sueli Carneiro, em seu PPP, faz a apresentação dos resultados do Ideb e da Provinha Brasil. Após verificados avanços, consta que a equipe escolar decidiu dar continuidade ao trabalho desenvolvido. As avaliações externas em larga escala são compreendidas como “um instrumento complementar que vem auxiliar no replanejamento das ações pedagógicas” (PPP da Escola Sueli Carneiro, 2015, p. 1). No PPP da Escola Nísia Floresta Augusta, há rápida menção à Provinha Brasil, sem apresentação de seus resultados e das demais avaliações externas em larga escala. Os dados da Provinha Brasil são apontados como “importantes para análise, reflexão e possível replanejamento das ações a serem desenvolvidas dentro da sala de aula [...]” (PPP da Escola Nísia Floresta Augusta, 2015, p. 4).

Interessante notar que, nessas duas escolas, cujas CPAs se encontravam em um momento em que seus processos de autoavaliação estavam fragilizados, as avaliações externas foram associadas ao trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição, sem articulação com os demais fatores que incidem sobre o contexto escolar. Como consequência, não ocorreram discussões sobre o tema abarcando os diversos segmentos da comunidade escolar nos encontros da CPA ou em outros momentos de autoavaliação institucional. As avaliações externas em larga escala foram contempladas, sobretudo, em tempos e espaços próprios dos docentes e gestores.

Já no PPP da Escola Maria Firmina dos Reis, são apresentados os resultados da Provinha Brasil e do Ideb e citados aspectos que podem estar relacionados (falta de professores, equipe gestora incompleta, indisciplina dos alunos, relação com as famílias). O PPP destaca que é necessário “contextualizar os dados e recuperar o que vem sendo trabalhado nos últimos anos para compreender o que significam estes números, quem são os seres humanos que estão por trás de cada um destes índices e o que eles representam” (PPP da Escola Maria Firmina dos Reis, 2015, p. 1). A melhoria dos resultados compõe o seu quadro de metas, com a definição de ações e dos responsáveis por sua realização (envolvendo, inclusive, as famílias dos estudantes e a CPA).

No PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz também estão apresentados os resultados do Ideb e elencados fatores internos e externos que auxiliam no seu entendimento

²²⁵ A primeira edição da ANA aconteceu em 2013 e, em 2015, quando estávamos acompanhando as escolas, sua aplicação foi cancelada pelo governo federal por falta de verba. A Prova Campinas foi realizada em 2008, 2010 e em 2016.

²²⁶ Voltaremos a essas ações na dimensão 3.

(falta de professores, estrutura física, quantidade de alunos por sala, coesão e competência dos professores). O PPP ressalta, ainda, que é preciso olhar para esses dados na perspectiva da AIP, distribuindo responsabilidades, “agindo quando o que se tem a fazer é de incumbência da escola e indo para cima [...] quando a responsabilidade é de outro órgão que interfere diretamente em nosso cotidiano” (PPP Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 1148). Todavia, apesar das avaliações externas terem sido abordadas preferencialmente na CPA, foram momentos pontuais e em decorrência de ações ou solicitações das instâncias da SME, sem a construção de um olhar mais profundo e plural para esses resultados que pudessem contribuir para a construção de demandas para si e/ou ascendentes.

Conforme destaca Dias Sobrinho (2010), as avaliações estão no cerne da organização e da implementação de reformas educacionais. Por esse motivo, acreditamos que elas precisam permear as reflexões coletivas, desenvolvidas pela comunidade escolar para a constituição e realização de seu PPP, uma vez que podem trazer repercussões para a organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, entendemos que as análises a serem efetuadas – longe de associarem-se à composição de práticas alinhadas aos seus pressupostos e instrumentos – devem buscar dar visibilidade ao projeto institucional e anunciar/denunciar as condições nas quais é desenvolvido, fazendo uso, para tanto, das mesmas ferramentas utilizadas pelos gestores das políticas públicas quando discutem a qualidade da escola pública.

A escola, embora protagonista na construção de seu destino, não deve estar sozinha nesse processo, desprovida das condições essenciais para tal. Conforme ressalta a Carta de Princípios, “as mudanças necessárias devem ser processadas ao nível do Projeto Político Pedagógico da escola, discutido e implementado coletivamente, ao amparo do poder público” (PMC-SME, Carta de Princípios, 2003, p. 1). Assim, por meio do PPP – (re)construído e realizado coletivamente, com base nos dados da avaliação educacional –, devem ser fixados compromissos bilaterais entre os membros da comunidade escolar e entre a comunidade escolar e o poder público (FREITAS et al., 2009), trilhando a partilha de responsabilidades nas ações a serem desenvolvidas por esses dois polos.

- *Práticas pedagógicas e ações realizadas a partir das avaliações externas em larga escala.*

A utilização das avaliações externas em larga escala, em “um processo de reflexão coletiva e não apenas a verificação de um resultado pontual” (PMC-SME, Carta de Princípios,

2003, p. 1), pode contribuir com as ações no interior da escola, de modo a repercutir nas aprendizagens dos estudantes. Nesse sentido,

Espera-se que o coletivo escolar, parceiro, possa ser o local para a análise das dificuldades dos professores com seus alunos, em busca de reflexões que contribuam para a prática pedagógica de cada professor. Aqui, os resultados das avaliações internas e/ou externas podem ganhar significação, validade ou reconhecimento como um problema da escola, de seu coletivo. Metas podem ser traçadas. Demandas, formuladas (FREITAS et al., 2009, p. 45).

Os dados da primeira dimensão indicam que as escolas da RMEC geralmente usam as avaliações externas em larga escala na orientação das práticas pedagógicas e no planejamento de suas ações. Nas entrevistas, como se observa no Quadro 48, seis participantes atribuíram às avaliações externas o papel de colaborar com as reflexões sobre o trabalho desenvolvido.

Quadro 48 – Avaliações externas em larga escala apontadas como importantes para o (re)planejamento do trabalho.

Escola	Origem da mensagem	Mensagem
<i>Maria Amélia de Queiroz</i>	Professora do 2º ano (entrevista)	<i>Eu analiso as questões e trabalho as questões que eu acho que eles foram mal, coisa que eu não trabalhei bem. Então, assim, sempre promove reflexão da minha prática, mas assim nunca chega... uma reflexão que eu mesma faço comigo mesma, mas não...</i>
<i>Sueli Carneiro</i>	OP (entrevista)	<i>Isso para nós é muito bom porque faz com que os professores trabalhem alguns pontos que a gente não trabalhou ou passou despercebido, né?</i> <i>[...] eu acho que faz muito bem para o professor e é assim, um jeito dele optar em fazer as mudanças, melhorar as estratégias ou pensar em outras estratégias que aquilo que ele vai trabalhar tenha melhor resultado com os alunos.</i>
	Professora do 2º ano (entrevista)	<i>[...] coloca em porcentagem mesmo, o que trabalha, o que que estava faltando para aquele grupo ter maior desempenho nisso ou naquilo. Então, acho que, nesse sentido, realmente, ela é super benéfica porque aí você consegue filtrar melhor esses resultados e aí você, né? Ensina mais em cima desses resultados [...]</i>
	Professor do 9º ano (entrevista)	<i>Bom, a prova, ela pode ser usada com objetivos de melhorar o seu trabalho, melhorar o ensino, né?</i> <i>[...] ela também pode ser um indicativo de onde você tem que voltar a trabalhar, onde você tem que voltar a reforçar, né?</i>
<i>Maria Firmina dos Reis</i>	OP (entrevista)	<i>Eu acho que a avaliação é sempre válida quando eu parto de um princípio que elas servem para eu olhar para o meu trabalho, para eu repensar o meu trabalho, para eu replanejar. E aí eu coloco, inclusive as externa, tá?</i>
	Professora do 9º ano (entrevista)	<i>[...] esses resultados acabam sendo um norte mesmo para o trabalho do dia a dia porque, a partir do momento que existe uma avaliação, existe um resultado, você acaba refletindo se tem que ser outros caminhos ou se nós estamos no caminho certo...</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No entanto, não identificamos movimentos em que a comunidade escolar buscou articular as avaliações externas às internas e analisar fragilidades e potencialidades percebidas. Nesse sentido, observamos que as ações, *quando desenvolvidas*, voltaram-se, em boa parte, ao alinhamento entre as práticas realizadas pela instituição e as avaliações externas em larga escala.

Ao apontar as avaliações externas como importantes para o (re)planejamento do trabalho, apenas a professora do 5º ano da Escola Maria Amélia de Queiroz mencionou a Prova Campinas. Os demais entrevistados fizeram referência à Prova Brasil e Provinha Brasil²²⁷. No Quadro 49, constam as ações mencionadas pelos entrevistados e/ou observadas em cada escola.

Quadro 49 - Ações realizadas por escola, a partir das avaliações externas em larga escala, mencionadas pelos entrevistados e/ou observadas no período de acompanhamento das escolas.

	Escola Maria Amélia de Queiroz	Escola Sueli Carneiro	Escola Maria Firmina dos Reis	Escola Nísia Floresta Augusta
Provão	1 OP ^(a)		OP	9º ano ^(b)
Simulado ^(c)		9º ano	5º e 9º anos	1 OP
Atividades/provas com questões de múltipla escolha ^(d)	1 OP	2º e 5º anos	2º ano	2º e 5º anos
Estudo dos descritores	2º ano	2º ano		
Trabalho com os enunciados das questões		5º ano		OP
Aplicação de provas/questões das edições anteriores	5º ano; 9º ano	5º ano		2 OPs; 5º ano
Trabalha com questões que os alunos apresentaram dificuldade	2º ano		2º ano	
Reformulou abordagem de certo conteúdo			9º ano	
Atividades considerando o nível de aprendizagem do aluno				2º ano

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

(a) Lembrando que na Escola Maria Amélia de Queiroz e na Escola Nísia Floresta Augusta há dois OPs. Nesse caso, apenas um deles citou a referida ação.

(b) Aqui, consideramos a avaliação diagnóstica realizada trimestralmente pela escola. Na fala do professor do 9º ano, ela foi comparada a um provão.

(c) Nos 9ºs anos, os simulados são aplicados tendo como foco, ainda, os exames seletivos das escolas técnicas.

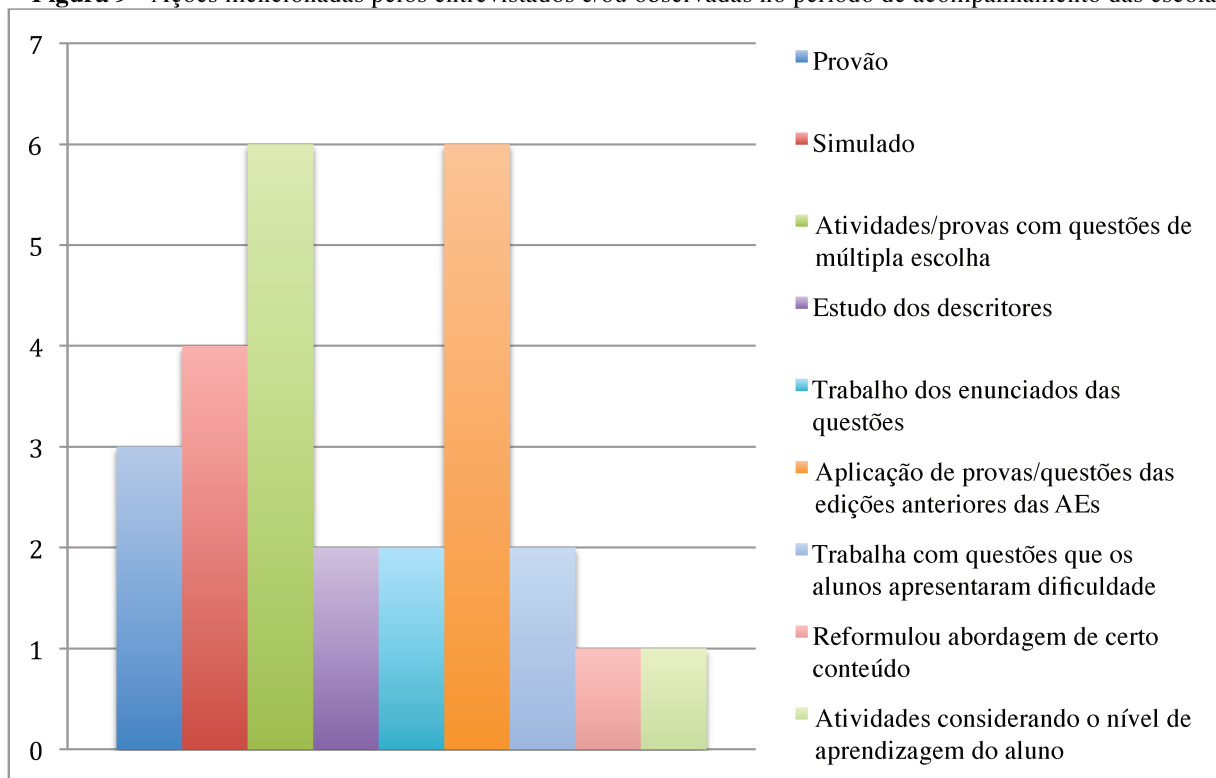
(d) Consideramos todas as falas que se referem ao uso de questões de múltipla escolha, mesmo quando o entrevistado afirmou que isso ocorre às vezes ou mesclando com outros formatos de atividade/avaliações.

A Figura 9 sintetiza os dados do Quadro 49. Nota-se que as atividades/provas com questões de múltipla escolha e a aplicação de provas/questões que integraram as avaliações externas realizadas em anos anteriores foram as práticas mais mencionadas pelos entrevistados e/ou observadas no período de acompanhamento das escolas. Em nosso

²²⁷ Apesar de não ser o foco deste estudo, vale dizer que os professores do anos finais do EF também mencionaram os exames seletivos das escolas técnicas.

instrumento, no item 44 (Os alunos são treinados para a realização das avaliações externas), a maioria dos participantes assinalou que os treinamentos às vezes ocorrem (22,4% nunca; 21,8% raramente; 30,6% às vezes; 16,9% geralmente; 8,2% sempre).

Figura 9 - Ações mencionadas pelos entrevistados e/ou observadas no período de acompanhamento das escolas.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir das entrevistas e considerando os momentos em que acompanhamos as escolas, acreditamos que as ações antes apresentadas relacionam-se à valorização das avaliações externas (alguns entrevistados destacaram a sua estética, o modo como as questões são elaboradas e seus descritores) e à preocupação com seu instrumento, mais especificamente com as questões de múltipla escolha (alguns participantes destacaram que os estudantes precisam se acostumar a esse estilo de prova), como pode ser observado nos Quadros 50 e 51²²⁸.

Quadro 50 – Valorização do instrumento.

Escola	Origem da Mensagem	Mensagem
	Professora de 2º ano (entrevista)	<i>Eu uso a Provinha Brasil para eu conhecer os meus alunos porque, assim, como vem o material com letras de forma maiúsculas que a gente já está acostumado a trabalhar, então, assim, é uma estética de</i>

²²⁸ Apesar de outros sujeitos mencionarem a utilização de questões de múltipla escolha em atividades e/ou avaliação, sobre a aplicação de questões/provas de edições anteriores das avaliações externas e sobre a realização de simulados – conforme pode ser observado nos quadros 50 e 51 – consideramos, nesse momento, apenas as menções que se relacionavam, diretamente, às práticas desenvolvidas com o objetivo de acostumar/habituar/familiarizar os estudantes ao formato dos testes.

<i>Maria Amélia de Queiroz</i>		<i>um material que vem bem preparado.</i>
	Professora de 5º ano (entrevista)	<i>Eu gosto da forma de como ele é estruturado. Eu acho que ele liga um assunto ao outro, que ele é bem completo. [...] o nível de complexidade vai crescendo ao longo da prova. Então, assim, a criança não fica logo de cara desesperada porque está muito difícil. Então, ele vai acrescentando essa complexidade nas questões ao longo da prova. Eu acho que isso é bem bacana na prova do Saesp e é bem do cotidiano das crianças, sabe? Eu acho que ela é muito próxima.</i>
<i>Sueli Carneiro</i>	Professora de 2º ano (entrevista)	<i>[...] ele ilustra muito bem, os descritores, cada momento que a criança está e o que eu tenho que fazer para estar articulando melhor esse aprendizado dela [...]</i>
<i>Maria Firmina dos Reis</i>	OP (entrevista)	<i>Eu acho que as questões das avaliações externas são muito bem elaboradas, elas exigem mais o raciocínio lógico e eu não sei se na sala de aula isso vem dessa forma ou se vem de uma forma mais bitolada [...]</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 51 - Preocupação com o instrumento (questões de múltipla escolha).

Escola	Origem da Mensagem	Mensagem	Ação Realizada
<i>Maria Amélia de Queiroz</i>	OP (entrevista)	<i>[...] tem aluno que nunca experimentou isso e que é um conhecimento importante também, você poder tomar sua decisão diante de várias respostas, né?</i>	Combinado para a realização de avaliações com questões de múltipla escolha
		<i>Tanto de aprender a trabalhar mesmo com múltipla escolha porque precisa, né? Eu não consigo garantir que todos os professores trabalhem com isso.</i>	Provão
	PPP	<i>[...] ensinar a responder questões de múltipla escolha, avaliar questões aprendidas ao longo do semestre [...]</i>	
<i>Sueli Carneiro</i>	Professora de 2º ano (entrevista)	<i>O que agora me fez ficar mais preocupada de uns anos para cá, [...] foi exatamente isso que como a Provinha Brasil ela é objetiva, eu acabei inserindo no meu planejamento algumas atividades para criança até tomar contato com isso</i>	Questões de múltipla escolha em atividades e/ou avaliações
	Professora de 5º ano (entrevista)	<i>[...] eles precisam ter contato com esse tipo [de questão] [...] Eles não podem ficar completamente fora do conhecimento de que existe isso, amanhã ele vai pra outra escola e nunca viu, né?</i>	
		<i>Porque, muitas vezes, a criança não entende um enunciado, não consegue fazer uma atividade, uma questão, em função do enunciado, né? [...] o conteúdo, às vezes, ela sabe, mas a forma do enunciado, muitas vezes a criança sente dificuldade.</i>	Trabalha com enunciados característicos das avaliações externas
	Professores dos anos finais do ensino fundamental (TDC)	<i>Alunos precisam se habituar a esse estilo de prova.</i>	Simulado para a Prova Brasil

Maria Firmina dos Reis	Professora de 2º ano (entrevista)	<i>[...] porque eu acho que eles têm que vivenciar isso.</i>	Questões de múltipla escolha em avaliações
	Professores dos anos finais do ensino fundamental (RPAI)	<i>Os estudantes precisam estar familiarizados com os testes.</i>	Provão
Nísia Floresta Augusta	OP (entrevista)	<i>[...] às vezes, o aluno não vai bem porque não sabe ler essas questões de prova.</i>	Aplicação de provas das edições anteriores; trabalho com enunciado (leitura) das questões

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Notamos, assim, como os instrumentos que constituem as avaliações externas em larga escala são tomados como livres de erros/problemas em sua elaboração e acabam por repercutir nas atividades e avaliações realizadas pelos docentes. Para Esteban (2012), a valorização do instrumento, em alguns casos, leva o professor a desacreditar da sua própria avaliação. Essa desconfiança do docente pode ser motivada por um discurso de desqualificação do seu trabalho, que ganha cada vez mais força em nossa sociedade (ESTEBAN, 2012), sobretudo a partir das avaliações externas de segunda e terceira gerações. Os resultados obtidos são atrelados ao trabalho desenvolvido pelo professor e a ampla disseminação dessa visão, “em vários espaços formadores de opinião, tende a se impregnar nas pessoas e instituições atuando como força de persuasão junto às equipes escolares e demais atores sociais” (SORDI, 2010, p. 147-148).

A centralidade atribuída ao instrumento traz implicações para o conteúdo, uma vez que, quando os testes são utilizados, não há como contemplar determinados conhecimentos. Isso porque “as questões do exame desconsideram o que não pode ser traduzido em descritores, formatado em perguntas e respostas unívocas, categorizado e mensurado” (ESTEBAN, 2012, p. 586). Em Língua Portuguesa, por exemplo, tanto a Prova Brasil como a Provinha Brasil apresentam como foco a leitura. Consequentemente, a cultura escrita e a oralidade não estão incorporadas²²⁹ (ESTEBAN, 2012; GONTIJO, 2012).

²²⁹ Na Provinha Brasil, a matriz de referência (com os descritores/habilidades avaliados), em 2008, propunha três eixos: apropriação do sistema de escrita, leitura e escrita. No ano de 2009, o último eixo foi retirado do documento. Também não constitui a matriz o eixo compreensão e valorização da cultura escrita (GONTIJO, 2012). Gontijo (2012, p. 615), ao analisar a quantidade de itens para cada eixo, conclui que, grosso modo, ela tem avaliado “em maior proporção, a leitura ou o letramento inicial”.

Assim, se não houver um movimento de problematização sobre sua lógica, as avaliações externas em larga escala – com seu instrumento de caráter fortemente indutor, no qual determinados conteúdos são priorizados – acabam por demarcar o que deve ser valorizado na composição do currículo (MENEGÃO, 2016). Para a OP da Escola Maria Firmina dos Reis, por exemplo, as avaliações externas trazem o que precisa ser ensinado e o que os estudantes precisam aprender.

Nessa escola, como vimos, a segunda meta registrada no PPP refere-se à melhoria dos índices externos. Entre as ações mencionadas pelos entrevistados, o estudo dos descritores, a aplicação de simulados e o trabalho em sala de aula com questões de testes padronizados, em nosso entendimento, podem conduzir ao enaltecimento dos componentes curriculares que constituem as avaliações externas em larga escala.

Nas demais escolas acompanhadas também observamos falas/ações nessa direção. Na Escola Sueli Carneiro, em um TDC, ao combinarem sobre a aplicação do simulado para a Prova Brasil, os professores dos anos finais do EF disseram que não se tratava de um treino, pois, com essa prática, estavam trabalhando os conteúdos do ano letivo²³⁰. Durante a entrevista, a professora do 2º ano da Escola Maria Amélia de Queiroz afirmou que, ao ver uma questão muito abordada na Provinha Brasil, percebe a sua importância e passa a explorar mais. Na Escola Nísia Floresta Augusta, em reunião, uma professora mencionou que a BNCC está posta pelas avaliações externas. Uma das OPs dessa escola, em entrevista, destacou que as avaliações externas apontam se a escola cumpriu o currículo nacional.

Embora não haja associação explícita, encontramos, no PPP da Escola Sueli Carneiro e no PPP da Escola Nísia Floresta Augusta – onde as avaliações externas foram associadas, apenas, ao planejamento das práticas pedagógicas –, ações direcionadas à Língua Portuguesa e Matemática. No primeiro, as funções do professor coordenador de ciclo associam-se às atividades de leitura, escrita, alfabetização e letramento. No segundo, consta que os projetos de CHP devem priorizar Língua Portuguesa e Matemática. Em ata de TDC da Escola Nísia Floresta Augusta, encontramos, também, que a avaliação diagnóstica do início do ano letivo de 2015 teve como foco os referidos componentes curriculares e, no mesmo ano, houve um acordo entre os professores para realizar um intensivo considerando esses conteúdos.

²³⁰ No PPP da Escola Sueli Carneiro, algumas atribuições do professor coordenador de ciclo, embora não cite as avaliações externas em larga escala, referem-se às atividades de Língua Portuguesa e Matemática. Em entrevista, a OP associou a função da escola a esses componentes curriculares.

Ainda quanto às ações realizadas pelas escolas a partir das avaliações externas, merece atenção o provão destinado aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, aplicado por três das quatro escolas acompanhadas. O Quadro 52 traz as características do provão realizado por essas escolas.

Quadro 52 – Características dos provões realizados pelas escolas acompanhadas.

Escola	Características do Provão
Nísia Floresta Augusta	Chamado de avaliação diagnóstica, o provão existe desde 2014. Aplicado trimestralmente, contém cinco questões de cada componente curricular elaboradas a partir de descritores. As questões são de múltipla escolha, mas há, também, questões dissertativas, principalmente para Geografia, História e Língua Portuguesa. Nos documentos consultados não está registrada a relação entre a avaliação diagnóstica as avaliações externas em larga escala. No entanto, há semelhança entre elas e, para o professor do 9º ano, a avaliação diagnóstica vem com as políticas educacionais, como a Prova Brasil
Maria Firmino dos Reis	Segundo a OP, o provão tem como objetivo preparar os estudantes para as avaliações externas. Composto por quatro questões de múltipla escolha de cada componente curricular, sua primeira aplicação foi em 2015. Em TDC, alguns docentes mencionaram que recorreram à Prova Brasil, ao Enem e a vestibulares para a sua elaboração. De acordo com um dos professores, o provão estava parecido com as provas do governo, pensado em habilidades e competências
Maria Amélia de Queiroz	De acordo com um dos OPs, além de ser um indicador interno, o provão tem por objetivo ensinar os estudantes a responder aos testes. A intenção é destinar sua aplicação também para os alunos do 5º ano e EJA. O provão é constituído por três questões de múltipla escolha de cada componente curricular e uma produção de texto

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Mais uma vez sobressai a preparação para as avaliações externas, principalmente quanto ao instrumento (testes padronizados), já que a maior parte da prova está nesse formato. No entanto, nas três escolas, o provão abarca todos os componentes curriculares e não somente Língua Portuguesa e Matemática. Trata-se, portanto, de uma ação que envolve todos os docentes da instituição e, em alguns casos, acaba por estender, para outras áreas, a lógica do teste. Na Escola Maria Firmina dos Reis, por exemplo, o professor de Geografia defendeu os treinamentos e a sua realização com frequência, uma vez que a aplicação desse instrumento também tem como objetivo preparar os estudantes para os exames seletivos das escolas técnicas²³¹.

Outra ação mencionada por alguns participantes da pesquisa refere-se à consulta dos resultados obtidos pelas demais instituições da rede e/ou do bairro. Um dos OPs da Escola

²³¹ Para os anos finais do EF, há, ainda, ações voltadas ao preparo para os exames seletivos das escolas técnicas. Na Escola Maria Firmina dos Reis, o provão e a aplicação de simulados, relatada por uma das professoras, têm esse objetivo. A Escola Sueli Carneiro e a Escola Maria Amélia de Queiroz possuem projetos com essa finalidade, em que são abordados conteúdos e questões dos chamados vestibulinhos. No PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, consta que tal projeto também colaborou para a preparação dos alunos para a Prova Brasil. Outras pesquisas podem ser desenvolvidas a fim de aprofundar as reflexões para o preparo dos estudantes das escolas da RMEC para os exames seletivos das escolas técnicas.

Maria Amélia de Queiroz disse, em entrevista, que faz o movimento de busca pelos resultados e, no PPP, há alusão ao olhar dirigido às outras escolas: *"os dedinhos escorregam às vezes para o lado e os olhares vagueiam para outras escolas, para outras redes e fazem com que olhemos para os dados das outras escolas, das outras cidades, dos outros estados..."* (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 105).

De maneira semelhante, no PPP da Escola Sueli Carneiro, consta que as avaliações externas revelam *"como a nossa escola está situada com as demais e o que precisamos trabalhar com os nossos alunos, o que está nos faltando para ampliar nosso conhecimento e dos alunos"* (PPP da Escola Sueli Carneiro, 2015, p. 2, grifos nossos). Em um TDC, os professores dos anos finais comentaram que a escola estadual, localizada no mesmo bairro, obteve um Ideb maior, o que indica a consulta dos resultados obtidos por outras instituições. Na mesma reunião, o professor do 9º ano afirmou que a aplicação dos simulados tem por objetivo aumentar o Ideb da instituição.

Nessa direção, na Escola Maria Firmina dos Reis, em conversa informal, a professora do 5º ano disse que a escola está entre as três com maior Ideb da cidade. Segundo a docente, a escola não desenvolve ações especiais nessa direção; apenas ocorre a aplicação de simulados antes das avaliações externas.

Para uma das OPs da Escola Nísia Floresta Augusta, entre as importâncias das avaliações externas em larga escala, está a possibilidade de *"colocar os nossos alunos em relação a outros alunos da rede também, né? Nossa escola em relação à outra escola"*. Em sua fala, posicionar a escola a partir de seus resultados vem acompanhado da observação quanto ao trabalho que precisa ser realizado.

Ainda sobre essa ação, no item 45 do instrumento que construímos (Minha escola elabora *rankings* com resultados da avaliação externa das outras unidades para verificar a posição da instituição), a maioria afirmou que essa prática não acontece com constância, mas, também, há respostas que indicam a sua realização (74,2% nunca; 14,2% raramente; 7% às vezes; 7% geralmente; 4,5% sempre).

Apesar de pertencerem à mesma rede de ensino, ou uma mesma região, cada escola possui um contexto e um projeto construído a partir de suas necessidades e especificidades. Embora possam existir processos de compartilhamento de experiências exitosas realizadas pelas diversas escolas – em um sentido de arejamento das ideias para a construção de novas ações – os resultados obtidos por uma instituição não podem ser tomados como orientação das práticas e ações a serem desenvolvidas por outra. A avaliação *"só tem*

sentido dentro da própria organização do trabalho pedagógico do professor e da escola” (PMC-SME, Carta de Princípios, 2003, p. 1). Portanto, a referência deve ser a escola e seu PPP, em um processo de análise quanto à sua série histórica e sua realidade (interna e externa), articulados aos pactos de qualidade estabelecidos na rede de ensino.

A consulta aos resultados, tanto da própria escola como das demais, é possibilitada pela Prova Brasil, constituinte do Ideb. Os resultados de todas as escolas públicas brasileiras estão disponíveis em um *site* e podem ser observados a qualquer momento. Essa é uma das características das avaliações externas em larga escala de segunda geração, cujo “mecanismo de responsabilização tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escolar” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 3).

Pelos relatos descritos, percebemos um dos meios pelos quais o seu propósito de exposição dos resultados para mobilização das equipes pode operar. Além de olhar para seus dados, as escolas comparam-se com as demais, estabelecendo certa hierarquia entre elas, o que, em alguns casos, culmina na realização de práticas, cuja finalidade é a busca por maiores índices.

Essa possibilidade de consulta não ocorre com a Provinha Brasil que, por sua vez, apresenta diferenças em relação à Prova Brasil. Nas entrevistas que realizamos, OPs e professores destacaram algumas características dessas avaliações. O Quadro 53 reúne as menções relativas à Provinha Brasil e à Prova Brasil.

Quadro 53 – Menções sobre a Provinha e a Prova Brasil.

	Origem da Mensagem	Provinha Brasil	Prova Brasil
<i>Maria Amélia de Queiroz</i>	OP (entrevista)	<p><i>[...] eu estou muito mais próxima da Provinha, até acho porque... pelas características dela, né?</i></p> <p><i>[...] Até acho pelo formato, como a Provinha Brasil, a gente é que faz a digitação dos dados, né?</i></p> <p><i>[...] a Provinha, você acaba olhando porque está ali, o caderno está na sua mão, né?</i></p>	<p><i>[...] a aplicação da Prova Brasil é diferente, né? Que muitas vezes o professor não pode ficar, não tem acesso nem à prova, não é? Aí é uma caixinha preta, você não sabe mesmo, né?</i></p> <p><i>[...] ao passo que a Prova Brasil, assim, aplicam, levam embora.</i></p> <p><i>[...] pela própria característica, ela se coloca, para mim, de uma forma mais distante. Aí, quando vem o resultado eu até ‘ah, já passou, é outro momento. Acabo nem olhando, esqueço [...]</i></p>
<i>Sueli Carneiro</i>	OP (entrevista)	<i>[...] Provinha Brasil que tem logo no começo do ano, logo não, assim, abril e maio, né? E depois,</i>	<i>Mas, eu acho que ainda é pouco a devolutiva para nós. Tem uma devolutiva que sai no site [...]</i>

		<i>no final, nos dá uma noção do que o professor trabalhou, como os alunos estão e o que que o professor também precisava trabalhar [...]</i>	
	Professora de 5º ano (entrevista)		<i>[...] porque assim, quando vem o resultado, já acabou o ano. Então, aquela turma já não é da gente mais, certo? [...] Então, a coisa fica meio truncada por aí, ela fica meio dispersa, né?</i> <i>Então, assim, na realidade, aquele tempo passou porque demora para vir o resultado, né?</i>
<i>Maria Firmina dos Reis</i>	OP (conversa)	<i>Resultados mais utilizados pela escola – ocorre duas vezes ao ano e os professores estão mais familiarizados.</i>	
<i>Nísia Floresta Augusta</i>	OP (entrevista)	<i>[...] a gente consegue avaliar ‘tantos alunos... os alunos que acertaram essa foram esse, esse e esse’. A gente consegue estar percebendo o que que está acontecendo com esses alunos que erraram exatamente aquela questão [...]</i>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação à Prova Brasil, alguns entrevistados destacaram a demora na devolutiva de seus resultados. Dado semelhante foi encontrado na pesquisa realizada por Bauer e Sousa (2017). Quanto à Provinha Brasil, as principais características citadas pelos participantes desta pesquisa foram: sua aplicação realizada duas vezes ao ano e pelo próprio professor; o contato do docente com o instrumento; a rapidez no retorno dos resultados. Tais características, para os OPs e professores, viabilizam o seu uso e levam a inferir que a Provinha Brasil tem sido mais utilizada pelas escolas da RMEC. Em nosso instrumento, no item 3 (Os resultados da Provinha Brasil são mais utilizados por minha escola do que os resultados da Prova Brasil), as respostas dadas pelos participantes, sobretudo pelos OPs, também vão nessa direção (respostas OPs: 8,3% nunca; 16,6% raramente; 36,1% às vezes; 25% geralmente; 15,1% sempre)²³².

Assim como os entrevistados, entendemos que as características da Provinha Brasil podem facilitar a sua análise, bem como sua articulação com os processos avaliativos protagonizados pelo docente, em sala da aula, e pela comunidade escolar na avaliação

²³² Observando o total das respostas temos: 26% nunca; 15,7% raramente; 34,2% às vezes; 15% às vezes; 8,9% sempre. No entanto, consideramos principalmente o OP por acompanhar os processos da escola, para além de um ano escolar específico.

institucional, quando analisa, (re)constrói e concretiza o seu PPP. No entanto, essa proximidade com o instrumento não pode retirar do debate que sua construção não foi realizada pelo docente da escola, a partir das necessidades observadas. Por conseguinte, caso não haja um movimento de problematização, o papel do professor limita-se à sua aplicação²³³ e a ação pedagógica pode ser direcionada à obtenção de resultados prefixados, a partir dos treinamentos para os testes (ESTEBAN, 2009; 2012; SCHNEIDER, 2013).

Ou seja, embora essa avaliação não tenha seus resultados amplamente divulgados e tenha por finalidade contribuir com o diagnóstico das habilidades de Leitura e Matemática²³⁴, observam-se repercussões na organização do trabalho pedagógico similares àquelas decorrentes das avaliações externas de segunda e terceira gerações. Conforme afirma Gontijo (2012, p. 607).

[...] mesmo que os resultados da Provinha Brasil não estejam sendo utilizados pelo MEC para compor os índices nacionais de desenvolvimento da educação, a existência da avaliação produz efeitos singulares nos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a *Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial* tem contribuído para a organização do ensino nas escolas. Além disso, conforme relatos de professores e pedagogos, em muitas escolas, estão acontecendo os chamados *vestibulinhos*, ou seja, as crianças estão sendo treinadas previamente para fazer a prova (grifos do original).

Como apontado, alguns participantes desta pesquisa acreditam que os estudantes precisam ter contato com os testes, para que se acostumem com esse estilo de prova. A professora do 2º ano da Escola Sueli Carneiro, por exemplo, mencionou que, de modo geral, suas atividades eram dissertativas, mas acabou inserindo algumas questões objetivas, a partir da Provinha Brasil, para que as crianças tenham contato, senão “*eles começam a fazer x em tudo quanto é quadradinho*”. Nessa direção, também estão as falas das professoras da Escola Maria Firmina dos Reis e da Escola Nísia Floresta Augusta²³⁵ que utilizam algumas questões de múltipla escolha em suas avaliações. A professora da Escola Maria Amélia de Queiroz, apesar de afirmar que suas avaliações são “*mais dissertativa e menos múltipla escolha*”, afirmou que tem utilizado a Provinha como instrumento de seu planejamento. Ações dirigidas para os anos iniciais do EF, a fim de acostumar as crianças com o formato das avaliações externas, também foram observadas por Varani e Balsamo (2015) e por Bauer e Sousa (2017).

²³³ A correção da Provinha Brasil é feita pelo professor, entretanto, é realizada a partir de um guia de orientação. Para Gontijo (2012, p. 611), “os elaboradores da prova pretendem municiar o professor aplicador de elementos que garantam a correção e interpretação correta das respostas, assegurando, ainda, o controle das correções”. Ou seja, novamente é retirado do professor o protagonismo nesse processo. A ele, cabe a atuação técnica.

²³⁴ Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

²³⁵ Ainda nessa escola, apesar de não se referir à Provinha Brasil, a professora do 3º ano, em um TDC, comentou que aplica simulados em seus alunos e levou alguns para compartilhar com a professora do 1º ano.

Preocupamo-nos com as práticas que seguem essa perspectiva. Acreditamos que as crianças precisam construir suas próprias respostas às situações de vida de seu cotidiano, o que não ocorre pensando em ações voltadas para os testes²³⁶. Precisamos lembrar, também, que a Provinha Brasil não avalia as aprendizagens, apenas afere o desempenho das crianças em habilidades previamente selecionadas. Se esse fato não for considerado, corre-se o risco de ser atribuído valor de totalidade aos pequenos fragmentos observados (ESTEBAN, 2012; 2014). A alfabetização, enquanto um processo complexo, não se realiza em plenitude se for tomada como algo padronizado e desconectado da dinâmica contextual na qual a criança e sua comunidade estão inseridas.

Por fim, vale ressaltar que, apesar das práticas apresentadas (tanto as que se destinam à Prova Brasil como aquelas direcionadas à Provinha Brasil), observamos, nas quatro escolas acompanhadas, *uma variedade de atividades, bem como de instrumentos utilizados nos momentos de avaliação*. Foram relatados trabalhos coletivos, produção de textos, cruzadinhas, confecção de jornal, análise de imagens, dentre outros. Parece-nos, assim, que, ao mesmo tempo em que cedem, em certos momentos, aos testes, os docentes buscam outras vias para que seus propósitos formativos sejam alcançados. Conforme doze entrevistados mencionaram²³⁷, ocorre uma mescla nas atividades e avaliações, com propostas diversificadas intercaladas à aplicação de questões de múltipla escolha.

Percebemos, desse modo, que as ações desenvolvidas não ocorrem em um contexto livre de tensões e conflitos. Em alguns momentos, presenciamos atores problematizando ou criticando práticas voltadas às avaliações externas e, em outros, realizando ações a elas direcionadas. Na Escola Nísia Floresta Augusta, durante a RPAI, ao falar sobre a BNCC e as avaliações externas em larga escala, uma das OPs questionou qual sujeito a escola quer formar (que se saia bem nas avaliações externas e vá para o mundo do trabalho ou um revolucionário). Em um TDC, ela afirmou que não “*é preciso trabalhar para essas provas, mas formar o estudante de modo geral*”, entretanto, acordou com os professores sobre a aplicação de simulados. Ainda nessa escola, a outra OP, em entrevista, disse que os

²³⁶ Com isso, não estamos afirmando que as crianças dos anos iniciais do EF da RMEC são mais treinadas para os testes do que estimuladas a construir o conhecimento por meio de jogos e demais atividades. Não acompanhamos o cotidiano das professoras. Todavia, os dados obtidos com as observações de reuniões e com as entrevistas dão indícios de práticas de preparação para as avaliações externas. O modo como isso vem sendo realizado em sala de aula e sua intensidade exigem novos estudos.

²³⁷ OP, professores do 2º, do 5º e 9º anos da Escola Maria Amélia de Queiroz (a professora do 2º ano e o professor do 9º afirmaram que utilizam mais questões dissertativas). Professoras do 2º e do 5º ano da Escola Sueli Carneiro. OP e professoras do 2º e 9º anos da Escola Maria Firmina dos Reis. OP, professoras do 2º e 5º anos da Escola Nísia Floresta Augusta.

treinamentos não promovem conhecimento ampliado, contudo, também mencionou que ações são realizadas com essa finalidade.

Na Escola Sueli Carneiro, o professor do 9º ano, durante a entrevista, afirmou que a escola valoriza muito a formação crítica “*e, na formação crítica, o aluno tem que escrever, mostrar seu ponto de vista*”. No entanto, em um dos TDCs, quando conversavam sobre os simulados, disse que essa prática passou a ser realizada para aumentar o Ideb. Também nessa escola, a professora do 5º ano ressaltou que não tem “*que trabalhar para contemplar uma Prova Brasil, um resultado de Prova Brasil*”, mas relatou sobre o trabalho com o enunciado dos testes padronizados e disse que, em alguns momentos, utiliza questões de múltipla escolha para o aluno “*ter conhecimento que existe aquele tipo de avaliação*”.

Na Escola Maria Firmina dos Reis, como já descrevemos, a OP elogiou as avaliações externas em larga escala, dizendo que são bem elaboradas e trazem o que deve ser ensinado. A OP colaborou com a elaboração do provão e fez estudos sobre os dados da Provinha Brasil. Todavia, diante do posicionamento de um docente em relação aos treinos para os testes, destacou que fica preocupada quando se olha muito para as provas e que é preciso formar o estudante para a vida.

Como podemos notar, discutir a avaliação significa posicionar-se, o que não ocorre desligado das concepções, construídas historicamente, sobre a sociedade e a educação. Consequentemente, “a avaliação é uma categoria pedagógica polêmica” e “permeada por contradições” (FREITAS et al., 2009, p. 7). A partir dos posicionamentos assumidos, pode abrir ou fechar portas, incluir ou excluir, reproduzir ou transformar. As polêmicas e contradições que cercam a avaliação reforçam a necessidade de colocá-la em discussão, a fim de que os diferentes olhares sobre ela sejam evidenciados e analisados, em direção à criação de novos caminhos. Como afirmam Freitas et al. (2009, p. 33), “sem o concurso do conjunto da escola [...], limita-se muito a possibilidade de transformação dos processos escolares”.

Nessa direção, cabe retomar os processos vivenciados na Escola Maria Amélia de Queiroz. Vimos que a sua CPA era composta por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar e se reunia com frequência. Observamos diversidade de temas abordados e algumas ações estabelecidas, no sentido de partilha de responsabilidades. Conforme descreveu um dos OPs, “*a escola tem vários outros mecanismos de avaliação institucional. Ela é uma escola que está sempre se pensando e repensando*”. Assim, consideramos que a Escola Maria Amélia de Queiroz apresenta indícios de avançado enraizamento da AIP.

No entanto, a OP que está há mais tempo na escola ressaltou que, durante muito tempo, negou as avaliações externas e não possibilitou debates coletivos a respeito. De acordo

com a OP, apenas duas ações associam-se às avaliações externas em larga escala: o combinado para a realização de atividades com questões de múltipla escolha (que ela não soube precisar quando ocorreu) e o provão que, além de ser um indicador interno, objetiva ensinar a responder aos testes. Segundo os professores entrevistados, foram raros os momentos de discussão sobre as avaliações externas, embora a instituição esteja em constante movimento de autoavaliação, (re)visitando e (re)construindo seus projetos e ações.

Durante o período em que acompanhamos a escola, as avaliações externas em larga escala foram mencionadas em apenas um encontro da CPA, quando o Plano Municipal de Educação estava sendo estudado. As demais discussões sobre o tema ocorreram em anos anteriores. Mesmo assim, todos os professores entrevistados relataram que utilizam essas avaliações em seu planejamento. Os professores do 5º e do 9º ano, inclusive, fazem uso do Saresp, embora esse sistema de avaliação não seja adotado pela RMEC.

Notamos que negar as avaliações externas, retirando-as dos debates coletivos, não oportuniza momentos de reflexão que possam desconstruir concepções de qualidade e avaliação alinhadas à lógica dos testes padronizados. A avaliação é um campo de forças aberto a contradições que necessitam ser conhecidas para que possamos lidar com elas de uma maneira melhor, “seja nos seus limites, seja nas suas possibilidades” (FREITAS et al., 2009, p. 9). Desse modo, analisá-las coletivamente significa contemplar seus aspectos técnicos (como o seu instrumento), mas, para além disso, as questões políticas que sustentam a sua elaboração. Significa, ainda, discutir as suas aproximações e os distanciamentos do projeto de formação da instituição, questionando os fins e os meios de sua utilização. Por mais que não concordemos com a lógica das avaliações de segunda e terceira gerações, precisamos delas nos apropriar para que, abastecidos de informações e reflexões, possamos tecer críticas e nos posicionarmos nesse campo de disputa, colocando a avaliação a serviço do desenvolvimento da instituição e da formação humana dos estudantes.

7.2 – Dimensão 2: Avaliações externas em larga escala e qualidade da escola (valor obtido pela escola nesta dimensão: 3,31)

Quadro 54 - Itens que compõem a dimensão 2

Itens que Compõem a Dimensão 2
Os resultados das avaliações externas de desempenho dos estudantes traduzem a qualidade do trabalho realizado pela escola
Os resultados das avaliações externas são um dos elementos que devem ser analisados no debate acerca da qualidade escolar
Os resultados das avaliações externas precisam ser considerados na avaliação institucional da escola
As ações realizadas pela SME com base nos resultados das avaliações externas são importantes para a melhoria da qualidade do ensino

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na AFE, a dimensão 2, intitulada Avaliações Externas em Larga Escala e Qualidade da Escola, possui a mesma média aritmética da dimensão anterior (3,31). Desse modo, na percepção de OPs e professores, os resultados das avaliações externas em larga escala, geralmente: traduzem a qualidade do trabalho desenvolvido pela escola; são elementos que devem ser analisados no debate acerca da qualidade escolar; precisam ser considerados nos momentos de avaliação institucional.

Esse também foi o resultado obtido, a partir da média dos itens que compõem essa dimensão, nas quatro escolas que acompanhamos. Durante as entrevistas, OPs e professores destacaram vários elementos que, segundo eles, influenciam nos resultados das avaliações externas e/ou que precisam ser considerados quando se discute qualidade da escola. O Quadro 53 reúne os aspectos destacados pelos entrevistados de cada escola.

Quadro 55 – Olhar dos entrevistados acerca da relação entre as avaliações externas em larga escala e a qualidade da escola.

Escola	Mensagem
<i>Maria Amélia de Queiroz</i>	<p>OP anos iniciais – apenas um pouco da qualidade da escola pode ser conhecida pelas avaliações externas. Há outras questões relacionadas, depende do que é avaliado na prova</p> <p>OP anos finais – frieza do número, tem coisas que não estão contempladas (participação dos alunos, ganho qualitativo com as discussões, etc.)</p> <p>Professor de 2º ano – dá uma visibilidade, mas não revela a qualidade do trabalho. Depende da proximidade entre a temática da prova e o que foi trabalhado na escola. Influencia na qualidade: conhecer a comunidade, tempo de permanência do professor e da equipe, trabalho coletivo</p> <p>Professor de 5º ano – trabalho da escola vai além da prova. Há muitos fatores que influenciam o resultado: o que o aluno já teve acesso, seu momento no dia da aplicação, a forma de escrita da prova, etc. Traz indícios, mas é necessário uma avaliação mais completa</p> <p>Professor 9º ano – mede, de certa forma, o conhecimento da escola. Não revela totalmente a qualidade porque falta comprometimento dos alunos (não é uma prova do professor, não vale nota); às vezes há defasagem no conteúdo</p>
<i>Sueli Carneiro</i>	<p>OP – espelha a qualidade em alguns aspectos. Provinha Brasil, por exemplo, em leitura</p> <p>Professor de 2º ano – espelha a qualidade em partes. O trabalho se diferencia a cada ano: devido a turma, professor, processos daquele ano. O ano que o professor conseguiu trabalhar de forma mais tranquila, pode ser que sim</p> <p>Professor de 5º ano – Prova Brasil pensada para atingir maior número de escolas, mas há diferenças regionais que escapam dessa avaliação. A rede trabalha com quatro níveis de saberes e a prova não contempla essas dificuldades</p> <p>Professor de 9º ano – revela a qualidade para a comunidade em números, mas não o que é feito no interior da escola. Há outras variáveis envolvidas, por exemplo, questões sociais. Qualidade pode ser conhecida pelas avaliações externas em uma porcentagem mínima, porque o resultado da educação é em longo prazo</p>
	<p>OP – em certa medida, as avaliações externas revelam o trabalho da escola, o ensino e a aprendizagem. Provinha Brasil avalia apenas a leitura, poderia ser mais ampla. Ideb,</p>

<p><i>Maria Firmina dos Reis</i></p>	<p>resultados são descontextualizados, não considera as características dos alunos e da comunidade. A escola faz muitas coisas em prol da aprendizagem e que não são contextualizados nos dados. Há fatores que podem influenciar os resultados: cotidiano escolar, ambiente familiar, etc.</p> <p>Professor de 2º ano – existem outras habilidades e outros conteúdos e que não aparecem na prova. Por exemplo, a produção de texto</p> <p>Professor de 5º ano – provas externas não retratam fielmente o trabalho da escola. Não vê o que foi trabalhado com os alunos; vê o que a professora não conseguiu trabalhar. Na verdade, a Prova Brasil diz sobre a exclusão social</p> <p>Professor de 9º ano – avalia como tem ocorrido a aprendizagem, mas não dá conta de avaliar de forma ampla. Talvez precisasse de um questionário para os pais e alunos. Dia a dia da escola é muito mais rico do que uma avaliação. Se os alunos realmente se propuserem a fazer e mostrar aquilo que eles sabem, acho que mostraria a qualidade. O aluno gosta de resultado imediato e essa avaliação não vale nota. É abstrato para ele.</p>
<p><i>Nísia Floresta Augusta</i></p>	<p>OP anos iniciais – só a prova não revela a qualidade. A escola destaca-se por um conjunto de coisas: tempo dos professores na instituição, presença da família, o entorno da escola, projetos, etc.</p> <p>OP anos finais – revela se a escola está dando conta do currículo nacional, mas há outras aprendizagens que não são avaliadas</p> <p>Prof. 2º ano – não traduz totalmente a qualidade da escola. Tem alunos faltosos e evadidos que são considerados no cálculo e abaixam o resultado</p> <p>Prof. 5º ano – é um dia marcado e nem sempre a criança está bem naquele dia. Não há adequações nas provas para as crianças com deficiência</p> <p>Prof. 9º ano – não demonstra integralmente o resultado da escola. Outros fatores precisam ser considerados: avaliação oral, alguém que observe o dia a dia da escola e o comportamento/interesse dos alunos</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As falas do Quadro 55 indicam que, na visão dos participantes desta pesquisa, os resultados das avaliações externas em larga escala não são suficientes para expressar a qualidade da escola, embora tragam indícios. Há menções que sinalizam fatores relacionados aos aspectos internos da instituição – como o comportamento dos estudantes, as características da turma e o conteúdo abordado – e há falas que, além desses elementos, ressaltam a relação com a comunidade, bem como as características de seu entorno. Desse modo, pelas falas dos entrevistados, vemos uma aproximação da responsabilização participativa quanto à “contestação da crença na unidimensionalidade do fenômeno educacional tomada como verdade nos modelos atuais de avaliação de larga escala” (SORDI, 2017, p. 94).

Apesar das menções, nas quatro escolas, que apontam aspectos que repercutem nos resultados das avaliações externas, apenas no PPP de duas escolas há referência à contextualização dos dados. O PPP da Escola Maria Firmina dos Reis destaca a necessidade de considerar os fatores internos e externos, como a falta de professores, a equipe gestora

incompleta, a falta de funcionários, a indisciplina dos alunos e ausência de uma sólida parceria com as famílias. Já o PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, além de elencar aspectos que podem auxiliar a compreensão dos resultados (falta de professores, estrutura física, quantidade de alunos por sala, coesão e competência dos professores), declara que as avaliações externas trazem um olhar a mais sobre o trabalho desenvolvido e ressalta que a escola vislumbra a qualidade social, fazendo o melhor com aquilo que a escola dispõe.

Nessa direção, a Carta de Princípios enfatiza a necessidade de ser construído um olhar amplo acerca da qualidade da escola pública e defende que qualidade é “o melhor que uma comunidade escolar pode conseguir frente às condições que possui” (PMC-SME, Carta de Princípios, 2003, p. 1). Desse modo, considera-se

[...] os limites que uma sociedade desigual e injusta impõe para o trabalho dos profissionais da educação. Mas também não se desconhece a responsabilidade que a educação tem enquanto um meio de emancipação e de propiciar melhores oportunidades de inserção social a amplas parcelas da população marginalizadas ou não (PMC-SME, Carta de Princípios, 2003, p. 2).

Em outras palavras, a discussão sobre a qualidade socialmente referenciada não ocorre a partir de uma única dimensão. Múltiplos aspectos precisam ser observados, analisados e colocados em debate. Dentre eles: os fatores socioeconômicos e socioculturais, o financiamento adequado para o funcionamento das instituições, bem como o compromisso do poder público com o plano de carreira e com a formação continuada dos professores e demais servidores da educação. Associado a esses elementos, aspectos internos à instituição devem ser contemplados, como o seu PPP, os processos de tomada de decisões, a relação com as famílias e a atuação dos colegiados (SILVA, 2009).

Isso significa que, pela via da qualidade social, a avaliação também precisa ocorrer em uma perspectiva multidimensional, envolvendo, portanto, diversos atores da comunidade escolar “com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela” (FREITAS et al., 2009, p. 35). Nesse processo, constrói-se uma relação bilateral com demandas e compromissos que não se limitam à comunidade escolar.

A bilateralidade da avaliação institucional supõe que a escola, pelo seu coletivo, faça a sua avaliação e cobre as condições necessárias do poder público para que atinja os seus objetivos de qualidade social. Dessa forma, compartilham-se responsabilidades. A escola em contrapartida precisa assumir compromissos de melhorias junto ao poder público que, por seu lado, deverá cobrar os resultados compromissados. Há que se demandar não só pela demanda, mas pelos compromissos assumidos pela escola. Demandas e compromissos devem caminhar juntos (BETINI, 2009, p. 77).

Conforme consta na primeira dimensão, as discussões sobre as avaliações externas em larga escala, na maioria das escolas acompanhadas, ocorrem, preferencialmente, nos momentos de TDC, tempo e espaço próprio de docentes e gestores. Na Escola Sueli Carneiro, as discussões sobre as avaliações externas não ocorreram nas CPAs e/ou em demais momentos de avaliação institucional. Nas entrevistas, professores e OPs afirmaram que o tema é abordado nos TDCs, nas reuniões de planejamento ou em conversas específicas com a OP. Na visão da OP, *“parece que a gente esquece de olhar o aluno e esquece de ver esses resultados e trazê-los para realidade”*.

Na Escola Nísia Floresta Augusta, as avaliações externas em larga escala foram mencionadas na RPAI, entretanto, assim como no TDC, envolveu, apenas, professores e equipe gestora. A discussão contemplou aspectos sobre o currículo, especialmente quanto à BNCC. Nas reuniões de CPA também não identificamos análises sobre as avaliações externas em larga escala. Os debates tinham como principal foco aspectos estruturais da instituição, comportamento dos estudantes, eventos, atividades/ações desenvolvidas. Mesmo quando os encontros da comissão foram realizados nos momentos de TDC, nas análises sobre a avaliação, prevaleceu a voz dos docentes e gestores. Para uma das OPs, as avaliações externas e a avaliação institucional deveriam caminhar juntas, atreladas, mas *“não há uma discussão que se caminhe junto”*. Na visão da outra OP, *“aparentemente a gente tem impressão que uma está aqui, a outra está ali e ali”*, contudo, ressaltou que ambas dizem respeito à aprendizagem, à qualidade da aprendizagem na escola.

As CPAs das demais escolas abordaram as avaliações externas em alguns momentos. Na Escola Maria Firmina dos Reis – na qual a comissão estava se reestruturando, manteve as reuniões mensais e na maioria das vezes contou com representação dos segmentos – as avaliações externas foram pautadas nos encontros da comissão e da RPAI. Em entrevista, a OP ressaltou o papel da CPA na problematização dos dados como enriquecedor para as discussões realizadas na escola. No entanto, conforme consta na primeira dimensão, nas discussões realizadas, houve referência, sobretudo, aos instrumentos, seus descritores e os resultados, embora o PPP mencione que é preciso contextualizar os dados, considerando, para tanto, aspectos internos e externos à escola.

Na Escola Maria Amélia de Queiroz, a CPA reunia-se quinzenalmente; envolvia os diversos segmentos; se autoavaliava considerando múltiplos elementos; buscava compartilhar responsabilidades com a comunidade escolar, bem como construir demandas

ascendentes. Em entrevista, os OPs afirmaram que os dados das avaliações externas contribuem para o processo de conhecimento da realidade escolar. Para um dos OPs, trata-se de *“mais um dado para entender como as coisas estão acontecendo na escola [...] não dá mais para ser ignorado e também não dá para ser endeusado”*. O outro OP destacou que as avaliações externas são importantes *“para você parametrizar internamente, você se verificar, você se autoavaliar”*.

No entanto, apesar de haver uma reflexão sobre esses índices no PPP, raramente foram contemplados nos processos de autoavaliação. Quando realizadas, as discussões decorreram de ações/orientações de outras instâncias da SME. Apenas em um encontro da CPA, em que o coletivo discutia o Plano Municipal de Educação, a avaliação externa (Ideb) foi citada a partir de uma pauta própria da escola, entretanto não houve um debate aprofundado sobre o assunto, articulada ao PPP da instituição.

Vemos, assim, que a avaliação institucional, relacionando a qualidade escolar a dados internos e externos, ainda precisa ser aprimorada (ou até construída) mesmo em contextos que apresentam indícios de avançado enraizamento da AIP. Além de discutir as concepções de qualidade daqueles que integram sua comunidade, as reflexões coletivas sobre as avaliações externas poderiam problematizar as práticas e ações que delas decorrem – como aquelas apresentadas na primeira dimensão – de modo a posicioná-las enquanto auxiliar, mas não como determinante dos destinos da escola (BETINI, 2009).

Quanto às ações realizadas pela SME para a melhoria da qualidade do ensino, item que também compõe a segunda dimensão, nas escolas que acompanhamos, encontramos poucas falas nessa direção. A OP da Escola Maria Firmina, sinalizou que ainda não existe articulação em rede para a discussão dos resultados das avaliações externas que possa favorecer a qualidade do ensino. Para a OP, deveria existir um movimento para além de ações locais desenvolvidas por algumas escolas, um movimento de rede, *“afinal, todos nós queremos elevar a qualidade de ensino na rede”*.

Ainda nessa direção, a OP da Escola Sueli Carneiro, destacou que o olhar da gestão central pode contribuir com a escola por ser diferente, além de trazer subsídios, como formações. A OP citou, ainda, que nos primeiros anos da política de AIP, as formações contemplavam os resultados das avaliações e o andamento das CPAs. De acordo com a OP, havia uma relação entre as avaliações externas em larga escala e a avaliação institucional, a partir dos questionamentos propostos pela Assessoria de AIP.

Reafirmamos que não há como compreender a qualidade da escola considerando, somente, as ações por ela desenvolvidas. Quando a responsabilização participativa é tomada como pilar para os processos de autoavaliação – assim como proposto pela política de AIP – “há papéis para os atores da escola, *igualmente*, há papéis que são esperados do Estado” (SORDI; FREITAS, 2013. p. 88, grifos nossos). Por conseguinte, *é necessário dar visibilidade às ações assumidas por todas as instâncias da rede de ensino*, de modo que possam ser conhecidas e acompanhadas pelos envolvidos no processo. Se a tarefa de melhorar a qualidade escolar pesar mais para um dos polos, os processos de partilha de responsabilidade ficam fragilizados.

O mesmo ocorre se as ações forem estabelecidas sem a necessária negociação com a comunidade escolar. A qualidade social constrói-se *com* as escolas, em um processo dialógico que, contemplando os múltiplos indicadores e os contextos das instituições, delibera *com* elas objetivos e compromissos. As comunidades escolares sabem do que precisam e conseguem indicar como as outras instâncias da rede podem contribuir. Como afirma Sordi e Freitas (2013, p. 89), “são os atores sociais envolvidos com os problemas os que detêm conhecimentos importantes sobre a natureza, desde seus limites e possibilidades”.

7.3 Dimensão 3: Percepções da escola quanto ao uso dos resultados das avaliações externas em larga escala pela SME (valor obtido pela escola nesta dimensão: 3,67)

Quadro 56 - Itens que compõem a dimensão 3

Itens que Compõem a Dimensão 3
Os resultados da Provinha Brasil são irrelevantes para que a SME acompanhe cada escola
Os resultados da Prova Brasil são irrelevantes para que a SME acompanhe cada escola

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A terceira dimensão que identificamos pela AFE, denominada Percepções da Escola quanto ao Uso dos Resultados das Avaliações Externas em Larga Escala pela SME, possui um valor médio de 3,67. Assim, na percepção dos professores e OPs, geralmente, os resultados das avaliações externas em larga escala – Provinha e Prova Brasil – são irrelevantes para que a SME acompanhe o trabalho das escolas da rede. Nas escolas que acompanhamos, a média da AFE também apontou para essa direção.

Na maioria das vezes, foram os OPs que trouxeram informações acerca das ações da SME, a partir dos resultados das avaliações externas em larga escala. Desse modo, a percepção de que esses dados, geralmente, são irrelevantes para a SME no acompanhamento das escolas, apontada pela AFE, pode estar relacionada ao direcionamento das ações aos gestores escolares. Assim, a depender do modo como isso chega aos gestores e,

posteriormente, é transmitido na escola, os docentes conseguem ou não perceber e descrever a relação entre a SME e as avaliações externas.

Antes de abordarmos o olhar dos entrevistados para as ações da SME, retomamos algumas informações, apresentadas em outros momentos, que poderão nos ajudar a compreender um pouco mais essa dimensão. No quinto capítulo, vimos que a Assessoria de AIP – vinculada ao Departamento Pedagógico da SME – acompanhava os resultados das avaliações externas obtidos pelas escolas da RMEC e desenvolveu algumas ações considerando esses dados. O Quadro 57 reúne as ações relatadas pelas integrantes da Assessoria de AIP.

Quadro 57 – Ações realizadas pela Assessoria de AIP, a partir das avaliações externas em larga escala.

Prova Brasil	Provinha Brasil	Prova Campinas
Informava as escolas que os resultados estavam disponíveis na internet. Construção de uma série histórica com os resultados de todas as escolas da RMEC (sem publicização de ranqueamentos)	Construção de uma série histórica com os resultados das escolas da RMEC, a partir dos dados tabulados pela empresa contratada pela PMC (sem publicização de ranqueamentos)	Promoveu, em 2010, formação continuada em Matemática para os OPs e professores participantes da CPA no intuito de contribuir com a interpretação e utilização dos relatórios com os resultados.
Envio dos resultados para a gestão central utilizar em seu planejamento	Entrega do relatório produzido pela empresa contratada para as escolas	Em 2014, promoveu formação para OPs do EF, sobre a Prova Campinas, com o objetivo de analisar e interpretar práticas escolares, a partir dos diagnósticos produzidos em 2008 e 2010, buscando oferecer subsídios para melhoria da qualidade social da educação
Encaminhamento dos resultados para CPs e supervisores.	Entrega do relatório produzido pela empresa contratada para os supervisores das escolas	
Reunião para apresentação dos dados gerais aos gestores das escolas	Em 2013, conversou com as escolas que estavam apresentando um crescimento em seus resultados. Produção de relatórios sobre o que foi observado	
Em 2013, conversa com os estudantes do 9º ano sobre os resultados de Matemática na Prova Brasil		
Formação com os professores de Matemática dos anos finais do EF (2010, 2011, 2013)		
Entre 2013 e 2014, a pedido do Depe, conversou com as escolas que apresentaram queda em seus resultados.		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em 2015, com o desligamento da Assessoria de AIP, foi constituído o Núcleo de Avaliação – vinculado à Coordenadoria Setorial de Formação do Depe – que se propôs a dar

continuidade às ações desenvolvidas pela assessoria. Durante a entrevista, a CP integrante do Núcleo de Avaliação destacou as seguintes ações: encaminhamento dos resultados obtidos nas avaliações externas para a SME, para os Naeds e para as escolas; reunião com os gestores das escolas para socialização dos resultados da rede; conversa com a equipe das escolas; e formação continuada para os docentes.

Das ações apresentadas, as reuniões com os gestores escolares, as formações para os professores, o recebimento dos resultados da Provinha Brasil e a conversa com a equipe das escolas foram percebidas por alguns dos OPs e professores entrevistados.

As reuniões com os gestores escolares foram citadas pelas professoras do 5º ano da Escola Sueli Carneiro e da Escola Nísia Floresta Augusta, pela professora do 2º ano da Escola Maria Amélia de Queiroz e pela professora do 9º ano da Escola Maria Firmina dos Reis. De modo geral, as docentes disseram que os dados são apresentados para a gestão que, por sua vez, repassa aos docentes. Apenas a professora da Escola Maria Amélia de Queiroz afirmou que, apesar de saber que as reuniões ocorrem, em sua escola, as informações não são socializadas.

Os cursos de formação continuada apareceram nas falas de quatro entrevistados: da professora do 2º ano e do professor do 9º ano da Escola Sueli Carneiro; do OP da Escola Sueli Carneiro; e de um dos OPs da Escola Maria Amélia de Queiroz. A professora do 2º ano da Escola Sueli Carneiro²³⁸ disse, ainda, que havia reuniões sobre a Provinha Brasil, orientações para que as avaliações externas fossem discutidas em TDC e com a comunidade escolar e reuniões para a elaboração da Prova Campinas. A OP dessa escola ressaltou que as formações – envolvendo, inclusive, a Prova Campinas – eram promovidas pela Assessoria de AIP e além de contemplar as avaliações externas abordavam o andamento das CPAs. A atuação da assessoria, em parceria com o Loed, na promoção das formações, foi apontada pela OP da Escola Maria Amélia de Queiroz.

O recebimento dos dados da Provinha Brasil, por intermédio da Assessoria de AIP, foi lembrado pela OP da Escola Maria Firmina dos Reis e por um dos OPs da Escola Maria Amélia de Queiroz. Para elas, há um olhar diferenciado da rede para a Provinha Brasil, já que uma empresa é contratada para tabular os dados que são enviados às escolas. A OP da Escola Maria Amélia de Queiroz também mencionou a conversa com Assessoria de AIP sobre os resultados das avaliações externas em larga escala. Nas atas da CPA, encontramos

²³⁸ Essa professora já atuou como OP na RMEC.

registrada a visita da assessoria para parabenizar a escola pelos resultados da Provinha Brasil²³⁹.

Ao relatar essas ações, a OP da Escola Maria Amélia de Queiroz disse que não se sente cobrada pela SME e que nunca presenciou responsabilização e/ou premiação a partir dos resultados das avaliações externas em larga escala. Todavia, relatou que já viu, na RMEC, cobranças “*sobre índice de retenção que, de alguma forma, vai impactar o Ideb*”²⁴⁰. Já a OP da Escola Maria Firmina dos Reis, afirmou que, em algumas reuniões, percebe falas que indicam ranqueamento das escolas. Segundo a OP, “*são falas informais [...]. Que a gente fala, a proposta, assim, ‘não vamos ranquear’. Todo mundo fala isso, mas nas falas informais, elas vêm, claro que vêm*”.

Sobre o Ideb e sua relação com a retenção, Soares e Xavier (2013, p. 912) explicam que esse índice agrega, em um único indicador, “uma medida de desempenho e outra de rendimento”. Ainda segundo os autores, “o Ideb penaliza a escola que usa a reprovação como estratégia pedagógica, atribuindo-lhe valores mais baixos” (SOARES; XAVIER, 2013, p. 911). Desse modo, a quantidade de estudantes aprovados e retidos também passa a ser alvo das redes de ensino que buscam maximizar seus resultados. Assim, para atingir as metas, além do desempenho “é necessária a regularização do fluxo escolar, de modo que reprovações e abandono sejam eventos raros” (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007, p. 992).

As falas informais mencionadas pela OP da Escola Maria Firmina dos Reis, por sua vez, relacionam-se à hierarquia de resultados, construída informalmente por atores de outras instâncias da SME e evidenciada durante as reuniões com os gestores²⁴¹. Tais mensagens não possuem sintonia com os princípios da AIP, pactuados em 2003 – *as ações avaliativas, de nenhuma natureza*, devem conduzir a “‘ranqueamentos’ ou classificação de escolas ou profissionais” (PMC-SME, Carta de Princípios, 2003, p. 2, grifos do original) – e, portanto, estão distantes da responsabilização participativa quanto à “adoção dos princípios da avaliação formativa com respeito à historicidade dos processos” (SORDI, 2017, p. 94). Em uma perspectiva de compartilhamento de responsabilidades para a construção da qualidade

²³⁹ No capítulo cinco, temos algumas considerações sobre as ações realizadas pela Assessoria de AIP, sobretudo, quanto à conversa com as escolas da RMEC acerca dos resultados das avaliações externas em larga escala.

²⁴⁰ Vale lembrar que, embora sem ser vinculado ao Ideb, a interferência da SME na quantidade de alunos retidos também foi mencionada pelos professores da Escola Sueli Carneiro durante um Conselho de Classe.

²⁴¹ Nessa direção, observando a frequência das respostas dadas ao instrumento que construímos, temos, no item 15 (O Ideb é utilizado pela SME para responsabilizar as escolas municipais pelos resultados obtidos), as seguintes respostas: 11,4% nunca; 14,6% raramente; 23,5% às vezes; 22,3% geralmente; 28% sempre. Considerando apenas as respostas dadas pelos OPs, temos: 14,7% nunca; 14,7% raramente; 35,3% às vezes; 14,7% geralmente; 20,6% sempre.

social, assim como previsto na AIP, as relações estabelecidas, a partir dos processos avaliativos, devem estar ancoradas em “um diálogo solidário, mas profundamente analítico, crítico e consequente, *com equipes interdisciplinares externas às escolas*” (AFONSO, 2010, p. 351, grifos nossos).

No Quadro 57, vimos que a Assessoria de AIP enviava os resultados das avaliações externas em larga escala para supervisores e CPs que poderiam realizar um diálogo com as comunidades escolares. Durante as entrevistas, duas assessoras ressaltaram o papel dos Naeds no acompanhamento dos processos avaliativos. Uma delas enfatizou que falta “*um monitoramento da situação por parte da Coordenação Pedagógica e da supervisão [...] cada CP e supervisor tem 4 escolas, né? É possível ele ir lá acompanhar, ver*”.

Em nosso instrumento, dois itens referiam-se à utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala pelos supervisores e CPs. No item 12 (Os resultados da avaliação externa são utilizados pelo supervisor educacional para acompanhar minha escola), a maioria das respostas dadas pelos OPs indica que às vezes o supervisor acompanha a escola a partir das avaliações externas, contudo, uma quantia considerável apontou que isso nunca acontece (27,5% nunca; 17,2% raramente; 34,5% às vezes; 13,8% geralmente; 6,9% sempre)²⁴². Quanto ao CP, no item 13 (O coordenador pedagógico utiliza os resultados da avaliação externa para acompanhar os dados das escolas), a maior parte dos OPs sinalizou que o acompanhamento geralmente ocorre (8,8% nunca; 11,7% raramente; 23,5% às vezes; 35,3% geralmente; 20,6% sempre)²⁴³.

Nas entrevistas com os OPs e professores, encontramos apontamentos diferenciados sobre as ações da instância meso, a partir dos resultados das avaliações externas em larga escala. A OP da Escola Maria Firmina dos Reis, por exemplo, afirmou que não sabe se o Naed olha e analisa esses dados. A professora do 2º ano da Escola Nísia Floresta Augusta relatou uma cobrança pontual do Naed, considerando o desempenho de crianças retidas nos anos iniciais do EF e os resultados da Provinha Brasil.

Ainda sobre a instância meso, para um dos OPs da Escola Maria Amélia de Queiroz, o supervisor de sua escola atenta-se para o todo da instituição e não tem mostrado preocupação com as avaliações externas. Já o segundo OP dessa escola afirmou que presenciou falas de parabenização pelos resultados obtidos durante reuniões com gestores

²⁴² Consideramos, sobretudo, as respostas dos OPs porque, nas entrevistas, foram eles que mais conseguiram trazer informações sobre as ações dos atores das demais instâncias da SME. Abarcancando professores e OPs, temos a seguinte quantidade de respostas: 19,6% nunca; 16,2% raramente; 29% às vezes; 17% geralmente; 17,9% sempre.

²⁴³ Considerando professores e OPs, temos a seguinte quantidade de respostas: 8,3% nunca; 8,3% raramente; 22,2% às vezes; 36,8% geralmente; 24,3% sempre.

promovidas pelo Naed de outra região. O OP disse que *“percebia aquela situação, vamos assim dizer, subliminarmente colocada nas reuniões gestoras [...] ‘olha, você viu que legal e tal? Parabéns para escola tal que cresceu’”*²⁴⁴.

Considerado o exposto, parece-nos que cada Naed possui uma dinâmica de relação com as escolas e um modo de entender e utilizar as avaliações externas em larga escala. Conforme descreveu um dos OPs da Escola Maria Amélia de Queiroz, não há uniformidade entre os Naeds, alguns são “mão de ferro” no acompanhamento das escolas e outros vão em sentido oposto. Em outras palavras, enquanto algumas escolas não percebem se (e como) a instância meso olha e utiliza esses dados, outras notam o enaltecimento dos resultados de algumas instituições em relação às demais, apontando processos informais de avaliação das escolas a partir dos resultados das avaliações externas. Processos esses que podem repercutir na composição do olhar acerca da qualidade institucional, nas práticas pedagógicas e nas relações no ambiente de trabalho (FERRAROTTO, 2011).

Ressaltamos que “as ações de avaliação dentro ou fora da sala de aula não se destinam a punir ou classificar, mas sim a promover” (PMC-SME, Carta de Princípios, 2003, p. 2-3). Para tanto, entendemos que os atores do Naed podem contribuir com as reflexões desenvolvidos pela comunidade escolar, em seus momentos de autoavaliação, trazendo um olhar externo a ser somado nas discussões. Como afirma Paro (2011, p. 697), por essa via, se construiria uma “avaliação em profundidade do processo de aprendizado nas escolas, atributo que falta às chamadas avaliações externas massivas”.

Uma avaliação que, conforme previsto na política de AIP, corresponde ao módulo chamado de Censo Educacional da Rede. Nele, cabe ao Naed oferecer subsídios para a reflexão acerca das ações institucionais, com vistas a fortalecer o PPP, a partir da análise dos relatórios de autoavaliação e da avaliação externa em larga escala. No entanto, considerando as falas dos entrevistados, inferimos que há fragilidade em seu desenvolvimento que, como já apontamos no capítulo cinco, pode estar associada aos caminhos percorridos para a implementação da AIP na RMEC. Segundo a Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi²⁴⁵, essa instância não foi mobilizada o quanto deveria e comprometeu os fluxos comunicacionais entre as escolas, suas CPAs e os Naeds (BARRETTO; GIMENES, 2016).

Outro aspecto que precisamos observar diz respeito à centralização dos CPs que, a partir de 2013, deixaram de compor a equipe dos Naeds. Para um dos OPs da Escola Nísia

²⁴⁴ A OP da Escola Maria Firmina dos Reis também afirmou que já presenciou falas informais sobre os resultados das escolas, entretanto, fez referência às reuniões com os gestores e não mencionou os Naeds.

²⁴⁵ Trecho da entrevista realizada por Barretto e Gimenes (2016) com a Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi.

Floresta Augusta, antes da centralização, as discussões realizadas no Naed, a partir das avaliações externas em larga escala, eram mais próximas e era possível analisar os resultados em relação às demais escolas da região. Um dos OPs da Escola Maria Amélia de Queiroz também afirmou que, com a centralização dos CPs, as discussões sobre as avaliações não foram mais realizadas. Ressaltou, também, que houve, inclusive, falhas na comunicação e na orientação quanto à aplicação da Prova Brasil de 2015. Para ele, provavelmente, *“essa discussão não esteja clara hoje por segmentos que compõe as equipes educativas que estão nos Naeds”*.

Conforme apontamos no quinto capítulo, observando as atribuições dos cargos, notamos que as discussões envolvendo questões pedagógicas competem ao CP. Desse modo, a sua centralização traz implicações na interlocução entre a escola e a instância meso, sobretudo nos processos avaliativos construtivos e globais que combinem “autoavaliação, avaliação por pares e também um olhar externo” (PMC-SME, Carta de Princípios, 2003, p. 3).

Ainda quanto às ações que possam sinalizar o acompanhamento das escolas a partir dos resultados das avaliações externas em larga escala, um dos OPs da Escola Maria Amélia de Queiroz lembrou a última Reunião de Negociação, realizada em 2014. Nesse ano, as escolas da RMEC receberam o Comunicado Depe/Assessoria de Avaliação Institucional 03/2014 orientando que, em sua apresentação, a CPA contemplasse indicadores de desempenho dos estudantes (série histórica da Prova Brasil e promoção/aprovação dos estudantes de EJA).

Para o OP, apesar das formações para estudo dos dados das avaliações externas, *“até então, não tinha essa cobrança política tão forte quando vem com essa amarração”* e enfatizou que, em um primeiro momento, havia *“toda uma visão para que essa Avaliação Institucional Participativa [empoderasse] a escola na sua relação com os demais órgãos da rede”*, entretanto, *“quando esse movimento ganha uma força considerável, essas demandas não são devolvidas [...], não se estabelece esse diálogo e, logo em seguida, vem um atrelamento disso em relação aos resultados do Ideb”*. O OP apontou, também, que na Reunião de Negociação não houve uma discussão voltada para a análise dos resultados, buscando a partilha de responsabilidades. Conforme afirmou, *“nenhuma outra instância traz isso com tanta franqueza, vamos assim dizer, porque ela sabe também onde o calo aperta, né?”*

Vale lembrar que a política de AIP, segundo Sordi (2012), se ancora na categoria da negociação entre os multiatores e instâncias. Para a autora, “os encontros entre o poder público central e as escolas [são] como o ápice da negociação, exatamente pela originalidade

da proposta que envolve ambos os segmentos em processo de responsabilização participativa” (SORDI, 2012, p. 499). Nele, os resultados das avaliações externas em larga escala são considerados, apesar de não serem centrais no diálogo estabelecido entre as partes. Assim, orientados pelos pactos de qualidade coletivamente estabelecidos, “espera-se responder também às exigências da avaliação externa e ao processo de regulação estatal, porém com outra lógica de ação que toma os índices como um dos balizamentos para o processo decisório e não o indicador” (SORDI, 2012, p. 496).

Isso desenha um caminho de mão dupla em que a comunidade escolar assume responsabilidades no processo formativo dos estudantes, assim como o poder público responde às responsabilidades que lhe cabe no asseguramento das condições necessárias para a efetivação do PPP das escolas. Em outras palavras, considerando os princípios da responsabilização participativa, todos os atores, inclusive os governantes, estão implicados “com aquilo que lhes compete assegurar para que a qualidade educacional ultrapasse a dimensão discursiva e se construa levando em conta as condições objetivas intra e extraescolar” (SORDI, 2017, p. 94).

Entendemos que é nesse sentido que a fala do OP da Escola Maria Amélia de Queiroz, acima apresentada, se reporta. Se a escola recebe a orientação de abarcar em suas demandas os indicadores externos de qualidade, espera-se que sobre eles ocorra uma reflexão pautada nos pactos de qualidade firmados e nos princípios assumidos pela rede quanto aos seus processos de avaliação. A apresentação dos dados pelas escolas, da qual não decorre um movimento de análise coletiva, soa como prestação de contas, já que o outro polo da negociação (poder público) posiciona-se “passivamente aguardando os resultados das escolas” (SORDI, 2012, p. 494).

Em um movimento coletivo de reflexão sobre os indicadores de qualidade, as interpretações são anunciadas, de modo a sustentar os acordos e às ações estabelecidas para ambos os pólos (escola e poder público). Nesse sentido, na perspectiva da responsabilização participativa, é necessário a “explicitação dos significados da qualidade social sob a perspectiva crítica (engravidamento das palavras) para referencialização do processo avaliatório” (SORDI, 2017, p. 94).

Na fala do OP da Escola Maria Amélia de Queiroz, merece atenção, ainda, o destaque do movimento histórico da RMEC e as diferentes concepções de educação que perpassaram seu contexto. O OP enfatiza que houve um momento de disputa: “*passa a ter a presença desse organismo privado dentro da organização pública*”, bem como “*tem um movimento de resistência interna em vários segmentos*”. Em seu olhar, “*nada se concretizou*”

e não houve um redimensionamento da Assessoria de AIP *“de maneira a subsidiar alguma ação da escola, quer seja ela qual fosse essa ação, nem do olhe para as avaliações externas, nem do olhe para as suas avaliações, nem do olhe para nada”*.

Na leitura do OP, a lógica da corrida para o aumento dos índices externos não ganhou terreno na RMEC *“por conta daqueles lugares que conseguiram manter a pressão para que a Avaliação Institucional continuasse sendo mecanismo de autoavaliação [...] Porque tudo indicava que realmente esse seria o mote do ‘me diz aí porque que você tirou essa nota e o que você vai fazer para melhorar’”*. Como apontado em capítulos anteriores, duas integrantes da Assessoria de AIP ressaltaram a importância da mobilização dos coletivos escolares e das CPAs no enfrentamento à assessoria privada na RMEC. Conforme uma delas destacou, *“algumas escolas se articularam muito bem com as suas CPAs [...] fazendo um movimento contrário à entrada dessa empresa”*.

É também no cenário de disputa que, segundo o OP da Escola Maria Amélia de Queiroz, ocorre a fala de Maria Inês Fini, representante da Feac, em uma reunião com os OPs de EF da RMEC. Nessa reunião, Fini apresentou o material Pontos e Contrapontos do Ensino e da Aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática na Perspectiva da Prova Brasil e relacionou os resultados das avaliações externas ao salário dos profissionais da rede. Esse episódio foi mencionado, também, pela OP da Escola Sueli Carneiro e por uma das OPs da Escola Nísia Floresta Augusta. De acordo com a primeira, nessa reunião, foi dito que *“resultados da Prova Brasil mostram que Campinas está muito aquém [...] Porque a culpa não é do professor, não é do aluno, não é da escola, é da OP, entendeu? Eles não falaram isso, mas foi isso”*. Ainda segundo a OP, essa fala gerou descontentamento e, via e-mail, os OPs passaram a compartilhar seus sentimentos.

Durante uma conversa, uma das OPs da Escola Nísia Floresta Augusta afirmou que, na rede, se propaga que as avaliações externas em larga escala não devem orientar o trabalho da escola, mas, por outro lado, órgãos externos – Falconi e Feac – cobram que os índices aumentem. Em entrevista, a OP mencionou a resistência da RMEC para aderir às avaliações externas em larga escala²⁴⁶. Segundo a OP, a rede *“não era muito favorável a esse tipo de avaliação externa, em colocar Campinas em uma situação, assim, de ranqueamento”*. No entanto, destacou que não há mais como fugir das avaliações externas em larga escala, pois *“se a gente não participa, a gente está fora do programa, estando fora do programa, a gente passa a não receber um dado recurso do governo federal”*.

²⁴⁶ Lembrando que a RMEC aderiu à Prova Brasil em sua segunda edição, em 2007.

Nessa direção, temos a pertinente observação do professor do 9º ano da Escola Sueli Carneiro ao ressaltar que há uma cobrança para que *“esses números melhorem de qualquer jeito”*. Quando perguntamos de onde vem essa cobrança, o docente afirmou que a cobrança vem da *“própria comunidade, a cobrança da parte dos nossos superiores, existe a cobrança de quem nos paga”*. Disse, ainda: *“eu estou quase há 20 anos na educação, eu tenho ouvido falar aí ‘por que o nosso país não desenvolve? Por que o nosso país não desenvolve?’ Uma das colocações é que a educação está com problema grave. Então, vamos melhorar a educação, vamos colocar dinheiro na educação. [...] Quem coloca esses recursos quer resultados”*.

As falas acima trazem as disputas hegemônicas que perpassam a educação (FRIGOTTO, 2003). Disputas que decorrem de um projeto societário que, de um lado, posiciona a escola pública enquanto instituição responsável pela instrução e a transmissão de valores necessários para a composição de uma força de trabalho que atenda às demandas do sistema produtivo; e, de outro, concebe a escola pública como tempo e espaço de formação humana, de modo que seus ensinamentos possibilitem o entendimento da realidade para que nela se possa atuar e transformar.

O primeiro posicionamento é marcado por metas quantificáveis com o propósito de controlar o trabalho pedagógico e a formação dos estudantes. Dirige-se aos gestores escolares para que, ao retornarem às suas escolas, em um efeito dominó (VARANI; BALSAMO, 2015), repassem o recado (e a pressão) aos professores. No segundo, as metas são estabelecidas coletivamente, a partir do concurso das vozes que compõem a comunidade escolar e considerando o seu contexto. Para além de índices quantitativos, aspectos qualitativos são contemplados em uma análise sobre os processos que perpassam o seu cotidiano. Gestores, professores, estudantes, funcionários e familiares integram a comunidade escolar que, com o poder público, compartilha responsabilidades no planejamento, na realização e na avaliação do PPP.

Na RMEC, vemos essa disputa nas lógicas das políticas que sobre ela incidiram/incidem. Enquanto o aumento dos índices das avaliações externas em larga escala foi pautado no discurso da Feac e da assessoria privada que firmou parceria com a PMC em 2013, nos princípios da AIP *“os processos avaliativos, longe de serem apenas aperfeiçoamento de resultados acadêmicos, visam criar sujeitos autônomos pelo exercício da participação em todos os níveis”* (PMC-SME, Carta de Princípios, 2003, p. 2).

Nesse contexto, observamos idas e vindas para a política de AIP, incluindo, por exemplo, interrupções nos processos de negociação, fundamentais para a partilha de

responsabilidades. No entanto, as menções anteriormente descritas também apontam movimentos de resistência e tensões com a entrada da lógica gerencial na RMEC. Enfrentamentos que sinalizam certo enraizamento dos princípios da AIP – apesar de não poderem ser associados apenas a ela, já que, como vimos no terceiro capítulo, a RMEC possui um histórico de lutas por melhores condições de trabalho e pela construção coletiva da organização do trabalho pedagógico.

Para finalizar as reflexões sobre os dados da dimensão 3, destacamos que não há como discutir os usos das avaliações externas em larga escala pelas escolas de uma rede de ensino sem abarcar as ações realizadas pela SME e suas instâncias, bem como a lógica que as regem circunscritas em uma conjuntura. Em alguns casos, essas ações ecoam nas escolas e nas práticas desenvolvidas. A seguir, citamos algumas delas que, inclusive, constam na primeira dimensão.

- Na Escola Sueli Carneiro, a OP comentou com os professores, em Conselho de Classe e em TDC, sobre a reunião realizada pela Feac. Mesmo incomodada e demonstrando descontentamento com o que foi dito, compartilhou com os professores dos anos finais do EF o material que foi entregue e com eles combinou a aplicação de simulados, considerando, ainda, a proximidade da Prova Brasil.
- Na Escola Nísia Floresta Augusta, as OPs falaram sobre as reuniões, promovidas pelo Núcleo de Avaliação²⁴⁷. Uma delas contou que, em 2016, o Núcleo realizou um encontro sobre a Provinha Brasil no Naed de sua região. De acordo com a OP, a série histórica da Provinha Brasil foi apresentada e mencionado que houve queda nos resultados daquela região. Na sequência, foi sugerido o desenvolvimento de algumas atividades, como investimento em leitura, formação dos professores, trabalho coletivo e letramento. A OP disse que o clima da reunião foi agradável e que não houve cobrança. Dias após, no TDC, a OP levou dos relatórios da Provinha Brasil para os professores dos anos iniciais e citou os apontamentos feitos durante a reunião. Apesar de afirmar que é preciso formar o estudante de modo geral, concordou com as docentes sobre a aplicação de simulados.
- Na Escola Maria Amélia de Queiroz, após a visita da Assessoria de AIP para parabenizar a equipe pelos resultados obtidos na Provinha Brasil, as avaliações

²⁴⁷ Única escola a fazer referência às ações realizadas pelo Núcleo de Avaliação.

externas foram discutidas na CPA. Outra ação que repercutiu na escola, foi o comunicado Depe/Assessoria de AIP para a Reunião de Negociação de 2014, orientando a CPA a apresentar seus indicadores de desempenho nesse momento. Conforme descrevemos na primeira dimensão, o assunto foi abordado em alguns encontros da Comissão Própria de Avaliação e no TDC.

7.4 Dimensão 4: Relação entre os saberes dos alunos e os conteúdos abordados pelas avaliações externas em larga escala (valor obtido pela escola nesta dimensão: 3,67)

Quadro 58 - Itens que compõem a dimensão 4.

Itens que Compõem a Dimensão 4
Os saberes dos alunos em Matemática estão contemplados nos descritores usados nas avaliações externas
Os saberes dos alunos em Língua Portuguesa estão contemplados nos descritores usados nas avaliações externas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A dimensão 4 da AFE, também com 3,67 de média, trata da Relação entre os Saberes dos Estudantes e os Conteúdos Abordados pelas Avaliações Externas em Larga Escala. Pela média dos itens que compõem essa dimensão, na percepção dos professores e OPs, geralmente, os saberes dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática estão contemplados nos descritores das avaliações externas. Nessa direção também estão as médias obtidas na AFE pelas quatro escolas que acompanhamos.

Na primeira dimensão, vimos que na Escola Maria Firmina dos Reis ocorre o estudo dos descritores nos momentos de TDC e o PPP também menciona essa ação. Durante uma conversa, a OP nos disse que esses descritores contemplam o que precisa ser ensinado e o que os estudantes precisam aprender. Nessa direção, a professora do 9º ano afirmou que percebe consonância entre *“os indicadores [das avaliações externas], as diretrizes de Campinas, os parâmetros que norteiam o planejamento, os conteúdos e depois as ações do dia a dia”*. Para a professora do 2º ano, os descritores ilustram *“cada momento que a criança está e o que eu tenho que fazer para estar articulando melhor esse aprendizado dela”*.

Notamos, assim, que, nessa escola, há uma atenção dirigida aos descritores das avaliações externas em larga escala. Frente ao exposto, acreditamos ser necessário refletir: as avaliações externas contemplam os saberes dos estudantes ou as atividades desenvolvidas, planejadas a partir dos seus descritores, contribuem para que os saberes dos estudantes a elas se ajustem?

Varani e Balsamo (2015, p. 122) explicam que os descritores devem ser compreendidos *“a partir da lógica técnica das avaliações externas”*.

Cada sistema de avaliação em larga escala apresenta suas matrizes de referência, que por sua vez elencam competências e habilidades requeridas para os estudantes de diferentes níveis e em diferentes áreas de conhecimento. Dentro delas, existem os descritores, que seriam as ações que o aluno deve saber realizar para ter aquela competência e/ou habilidade, podendo estar separadas em níveis de dificuldade (fácil, intermediário e difícil). Segundo a Matriz de Referência do SAEB, os descritores são ‘uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno’ (Brasil, 2008, p.17), que traduzem as competências e as habilidades do mesmo (grifos do original).

Desse modo, as matrizes de referência, ao trazerem os conteúdos considerados importantes para a realização dos testes padronizados, tornam-se um guia para o que deve ser ensinado nas escolas, com vistas a atingir melhores resultados (SCHNEIDER, 2013; VARANI; BALSAMO, 2015).

Como apresentamos em outras dimensões, nas demais escolas – embora com alguns processos distintos – também observamos ações a partir das avaliações externas em larga escala e/ou de seus descritores. Em um TDC na Escola Sueli Carneiro, por exemplo, alguns docentes dos anos finais do EF, ao comentarem sobre a aplicação de simulados, disseram que, com eles, não estão treinando os estudantes, mas trabalhando os conteúdos do ano letivo.

No entanto, certos participantes destacaram aspectos das avaliações externas que, para eles, não correspondem ao contexto da instituição²⁴⁸. O Quadro 59 reúne as falas que ilustram tal posicionamento.

Quadro 59 – Aspectos das avaliações externas em larga escala que se distanciam da realidade escolar.

Escola	Origem da Mensagem	Mensagem
Maria Amélia de Queiroz	Professora de 2º ano (entrevista)	<i>Embora os textos da Provinha Brasil, alguns eu acho que fogem um pouco, mas não tem como a gente... foge da realidade das crianças, vamos supor, hoje tinha do Cajueiro, né? Que é lá de Natal, mas a gente sabe que é uma prova nacional, mas a gente consegue olhar para os nossos textos e dar um foco [...]</i>
	OP (entrevista)	<i>[...] da Prova Brasil, desculpa, mas eu acho que ele fica um pouco distante da realidade das escolas, entendeu? [...] Isso em Português e na Matemática e a gente ainda não conseguiu ver o ponto que a gente precisa estar voltando para trabalhar com essas questões.</i> <i>A Matemática [da Provinha] parece que ainda está distante daquilo que é trabalhado dele. Então, ela fica, uma prova, com resultado superficial para nós[...]</i>
	Professora de 5º ano (entrevista)	<i>Então, eu tenho 4 grupos de saberes e avaliação [externa] lá, ela contempla um nível de saber, ela contempla um nível de saber de alunos que estejam, o que consideramos, nível de saber 1, né?</i>

²⁴⁸ Apenas o professor do 9º ano da Escola Nísia Floresta Augusta vê positivamente a abrangência das avaliações externas e sua forma, diferenciada daquela corriqueiramente aplicada aos estudantes.

Sueli Carneiro		<p><i>Que conseguem atingir melhor as metas e tal.</i></p> <p><i>[...] muitas vezes, eles não estão dentro do nosso PP, por exemplo, entendeu?</i></p> <p><i>[...] a Prova Brasil, essas outras provas, por incrível que pareça, não contempla ciclo. Ela contempla a seriação, o ano, né? [...] Então, eu penso que se o macro não mudar, vai ficar difícil para gente trabalhar e ter um bom resultado nas Provas Brasil. Na realidade, até hoje, a gente não deixou de ter um bom resultado, apenas não mostra o melhor resultado que eles poderiam ter se contemplasse o ciclo e não a seriação.</i></p> <p><i>Em relação à questão de Português e outros conhecimentos ligados à Língua Portuguesa até que não, mas mais na parte da aprendizagem na Matemática, eu vi um certo distanciamento. Então, eu achei que os meus alunos tinham um maior conhecimento do que era cobrado ali e talvez até, pela forma que foi cobrado, eles não entenderam bem, elas não se saíram tão bem, né?</i></p>
Nísia Floresta Augusta	Professora de 5º ano (entrevista)	<p><i>[...] às vezes, ela não vem correspondendo ao que eles estão estudando. Muito, assim, de cima para baixo que, às vezes, não atende a realidade</i></p>
	OP (entrevista)	<p><i>[avaliação externa] é extremamente objetiva e quando nós pensamos na demanda curricular e pensamos no currículo quanto atendimento às necessidades locais, quando nós vemos as avaliações externas, elas trazem uma amplitude que, às vezes, não atinge nossos ideais de comunidade, de próximo do aluno, às vezes ela está muito distanciada.</i></p> <p><i>Porque no momento que você analisa os descritores, por exemplo, você vai avaliar que realmente, por mais que a escola se aproxime desse currículo, porque nós estamos falando no sentido de currículo, por mais que se aproxime desse currículo nacional, desse currículo único, desse currículo comum, a escola não dá conta dele por conta da demanda local, ela é muito diferenciada do currículo.</i></p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Se os atores entrevistados percebem que há um distanciamento entre as especificidades e necessidades do contexto escolar e as avaliações externas em larga escala, por que praticam ações com base em seus descritores e/ou instrumentos?

Além da valorização de certas características das avaliações externas e da preocupação com sua forma, apresentadas na dimensão 1, acreditamos que, ao olhar para as ações desenvolvidas, precisamos considerar a cultura da performatividade – atrelada às avaliações de segunda e terceira gerações pautadas na publicação de informações como mecanismo para comparar e estimular a atuação dos envolvidos – que atribui a cada profissional a responsabilidade pelos índices alcançados e, assim, insere-se profundamente nas “práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo” (BALL, 2004, p. 1.116).

Como os docentes não são indiferentes aos resultados, “as classificações obtidas por seus alunos são tomadas como importantes fontes de informação e de construção da sua relação com o trabalho pedagógico e da imagem como professores” (SCHNEIDER, 2013, p. 27). Por conseguinte, as matrizes de referência e/ou os instrumentos, a depender do contexto, acabam sendo mais ou menos incorporados nas práticas de sala de aula (SCHNEIDER 2013). Nessa direção, temos a afirmação da professora do 3º ano da Escola Nísia Floresta Augusta. Durante um TDC, a docente afirmou que as avaliações externas, de certa forma, ilustram o trabalho do professor.

Vale dizer, ainda, que, para alguns entrevistados, as avaliações externas em larga escala relacionam-se à construção de um ensino padrão, unificado e/ou possibilita conhecer se a escola atingiu o desempenho (mínimo) esperado.

Quadro 60 – Relação entre as avaliações externas em larga escala e a composição do currículo comum.

Escola	Origem da mensagem	Mensagem
<i>Maria Amélia de Queiroz</i>	Professora de 5º ano (entrevista)	<i>Então, eu acho que é uma importante coleta de dados, de informação, de você saber o que está sendo ensinado em todas as escolas, de pensar num currículo mínimo para todos, né? De algo que abranja o Brasil como um todo. Não dá para fazer política pública nacional pensando sempre de forma muito regional, muito fechada em cada escola, eu acho importante.</i>
	Professor de 9º ano (entrevista)	<i>E além do mais, saber assim, como que está a escola perante a nível nacional, né? Será que a escola está atingindo o índice mínimo ou está muito abaixo do índice?</i>
<i>Sueli Carneiro</i>	OP (entrevista)	<i>[a avaliação externa] traz para nós e traz para ou... para prefeitura mesmo, né? Um sentido de assim, a rede está trabalhando mais ou se preocupando mais em atingir tais e tais pontos e, é função da escola, né?</i>
	Professora 2º ano (entrevista)	<i>Atribuo uma forma de reconhecer o aprendizado das crianças a nível unificando, né? A nível nacional. Acho que é nesse sentido que ela mais se aplica. Apesar das diferenças regionais, de regionalidade, etc. Acredito que é nesse sentido de unificar o ensino a nível federal.</i>
	Professora de 5º ano (entrevista)	<i>Bom, eu acredito que em primeiro lugar, seja uma forma até da gente tomar conhecimento das demais avaliações, né? Que são feitas em todo o Brasil e dentro dos Parâmetros Curriculares, né? E se a gente está dentro desse padrão, não é? E não que a gente trabalhe apenas para estar dentro de um padrão nacional porque, na realidade, há diversidades regionais, diversidades de população, mas não deixa de ser um parâmetro para nós, né?</i>
<i>Maria Firmina dos Reis</i>	Professora de 2º ano (entrevista)	<i>Eu acho importante porque eu acho que a gente precisa ter um parâmetro geral, assim, né? Brasil mesmo, eu acho importante. [...] eu acho importante a gente ter um parâmetro do que as crianças do 2º ano precisam estar sabendo em determinada época do ano, nessa série, nesse ano, né? Então, eu acho importante pela questão do parâmetro nacional mesmo.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como já afirmamos, as matrizes dos testes padronizados estão concentradas, apenas, na dimensão cognitiva da formação humana e em poucos componentes curriculares.

E, como destaca Menegão (2016, p. 643), “a seleção de conhecimentos, mediante ampla gama de possibilidades para se definir o currículo, nunca é arbitrária, mas decorrente da valorização da ideologia de um ou vários grupos estabelecidos”. Na lógica do currículo básico/comum, sedimentado em competências e habilidades, de caráter pragmático, que acompanha as avaliações externas em larga escala, busca-se padronizar a força de trabalho, em atendimento às demandas do sistema produtivo (PEREIRA, 2016).

Em oposição a essa concepção, entendemos que a qualidade da escola pública e a formação dos estudantes não podem ser pensadas, somente, como

[...]‘domínio de português e matemática’, mas além disso, [deve] incluir os processos que conduzam à emancipação humana e ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa. [...] Formar para transformar a vida e instruir para permitir o acesso ao saber acumulado são aspectos indissolúveis do ato educativo (PMC-SME, Carta de Princípios, 2003, p. 2, grifos do original).

Assim, pensar a qualidade da escola pública, perpassando o currículo, não significa seguir a matriz de referência das avaliações externas em larga escala, padronizando os processos formativos. Também não significa que cada escola irá definir “autônoma e isoladamente seus níveis de qualidade ou seu currículo” (FREITAS et al., 2009, p. 40). Pensar e fazer a qualidade socialmente referenciada, sustentada na formação humana dos estudantes, parte da discussão coletiva, envolvendo múltiplas vozes, para a análise do percurso histórico da rede de ensino e das escolas, que possibilita conhecer a realidade vivenciada e estabelecer acordos.

Nesse processo de reflexão, um dos questionamentos pode ocorrer conforme descrito pela professora do 5º ano da Escola Maria Firmina dos Reis. Para ela, “*a importância é que a gente pegue a Prova Brasil, os dados da Prova Brasil ou não sei... de qualquer prova institucional e veja o lugar onde ela foi aplicada e o que isso quer dizer. Acho que os dados sociais contam mais que os cognitivos da prova, eu acho que é isso*”.

Sem cair na cilada de um “olhar míope” que desconsidera a complexidade da educação e busca o único responsável ou o culpado pelas fragilidades identificadas (RICHTER; SOUZA; SILVA, 2015, p. 617), a problemática levantada pela docente amplia a visão acerca dos resultados obtidos, posicionando a escola em um contexto, e convoca outros atores, além dos professores, a assumirem funções na superação dos obstáculos diagnosticados. Considerando que, no serviço público, a qualidade não é optativa, mas uma obrigação (PMC-SME, Carta de Princípios, 2003), também compete àqueles que estão em outras instâncias da rede de ensino e ao poder público, de modo a oferecer as condições

necessárias para que o projeto formativo das escolas se efetive.

7.5 Dimensão 5: Soberania das avaliações externas em larga escala na escola (valor obtido pela escola nesta dimensão: 1,54)

Quadro 61 - Itens que compõem a dimensão 5.

Itens que Compõem a Dimensão 5
Os resultados das avaliações externas são considerados pela escola como único indicador que traduz sua realidade
A escola realiza a avaliação institucional apenas com base nos resultados das avaliações externas
A qualidade da educação seria melhor se os professores recebessem bônus pelos resultados obtidos nas avaliações externas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Essa dimensão, com média de 1,54, revela que, na percepção de OPs e professores, as escolas da RMEC raramente consideram os resultados da avaliação externa em larga escala como único indicador que traduz sua realidade e raramente a avaliação institucional ocorre com base apenas nesses resultados.

Nas quatro escolas que acompanhamos, a média da quinta dimensão também sinalizou para essa direção. Nos momentos de autoavaliação, como CPA e RPAI, percebemos que vários aspectos eram debatidos. O Quadro 62 reúne o que as comunidades escolares discutem nesses dois tempos e espaços de avaliação institucional.

Quadro 62 – Aspectos analisados pelas escolas acompanhadas nos momentos de autoavaliação

Escola	Indicadores considerados
<i>Maria Amélia de Queiroz</i>	<p>CPA – Plano Municipal de Educação, gênero e sexualidade na escola, PPP <i>on-line</i>, metas da escola, eventos, etc.; RPAI – diretriz curricular, ações para o início do ano letivo, apontamentos sobre BNCC, formação continuada, projetos, eixos do PPP, análise do questionário da RPAI/2015 (aproximações e distanciamentos das metas do PPP), necessidade da CPA também olhar para as metas (Diário de Campo, 2015/2016).</p> <p>Temos nossos próprios olhares sobre a Escola Maria Amélia de Queiroz, como: Metas estabelecidas e atingidas pela CPA; prova semestral para os alunos dos anos finais do EF; resultados obtidos em olimpíadas e concursos; número de turmas; quantidade de alunos promovidos, retidos e evadidos (item Análise dos Indicadores Internos e Externos do Desempenho dos Alunos do Ensino Fundamental do PPP, 2015).</p> <p>Escrita dos alunos em diferentes níveis de ensino; condições de utilização de equipamentos multimídia; discussão sobre atividades e projetos a serem desenvolvidos (item Relatório da CPA do PP, 2015).</p>
<i>Sueli Carneiro</i>	<p>CPA – planejamento participativo; grêmio estudantil; projetos; infraestrutura; merenda; gincanas; relacionamento pessoal; confecção de camiseta; etc.; RPAIs – CPA; sugestões de ações para a OP; avaliação da aprendizagem; gestão escolar; leitura da BNCC; relação escola-família (Diário de Campo, 2015/2016).</p> <p>Projetos e atividades; atividades desenvolvidas pela OP junto aos estudantes; TDC; CHP; Conselho de Ciclo; CPA; gestão escolar; atendimento aos alunos faltosos (descrição RPAI no PPP, 2015).</p> <p>Trimestralmente, durante a semana de avaliações dos componentes curriculares, as provas</p>

	<p>contarão com questões em que a autoavaliação do aluno será estimulada por meio de reflexão sobre sua conduta, postura enquanto aluno, participação e desempenho. No segundo trimestre será realizada a Avaliação Institucional, elaborada e discutida pela CPA em conjunto com a equipe gestora e os docentes em TDC. Nessa avaliação, os membros de todos os segmentos envolvidos na unidade escolar avaliarão parâmetros estabelecidos previamente (infraestrutura, organização escolar e prática docente de forma coletiva). [...] No terceiro trimestre, serão divulgados para a comunidade acadêmica os resultados da avaliação institucional, permitindo a análise conjunta e reflexões acerca dos resultados obtidos (item Autoavaliação e Avaliação Institucional do PPP, 2015).</p>
<p><i>Maria Firmina dos Reis</i></p>	<p>CPA – avaliação externa, rendimento das turmas de 6º ao 9º ano, avaliação e demandas para o PPP, espaço físico, eventos, reforma e manutenção do prédio, compra de materiais; RPAIs – atuação da equipe gestora e da secretaria, segurança, limpeza, atendimento aos familiares, infraestrutura, biblioteca, alimentação, desenvolvimento das aulas e do reforço, TDI, CHP, HP e TDCs, retenção/aprovação, resultados do Conselho Final, provão e da Provinha Brasil, estudo do meio, BNCC, planos de ensino, PPP (Diário de Campo, 2015/2016).</p> <p>Pedagógico (avaliações internas e externas, reuniões com as famílias sobre esses índices, semana de provas, provão, projeto sobre preservação do patrimônio); construção, manutenção e reformas; novas aquisições de materiais; instalação do parque infantil (item Plano de trabalho da CPA do PPP, 2015).</p> <p>O desempenho dos alunos nas avaliações externas (Prova Brasil, Prova Campinas, Provinha Brasil, ANA, Olimpíadas de diferentes disciplinas, etc.) e os resultados obtidos pela escola no Ideb; Os resultados dos conselhos de classe/turmas e ciclos; O aumento da participação das famílias nos diferentes colegiados da escola (Conselho de Escola e CPA), assim como nas reuniões de pais; quadros de promoção, retenção e evasão escolar (retirados do Integre) (item Análise dos Indicadores Internos e Externos do Desempenho dos Alunos do Ensino Fundamental do PPP, 2015).</p>
<p><i>Nísia Floresta Augusta</i></p>	<p>CPA – infraestrutura e manutenção dos espaços, eventos, comportamento dos estudantes, grêmio estudantil, avaliação diagnóstica; RPAIs – prática docente, jornada de trabalho, avaliação diagnóstica, participação das famílias, projetos, CPA, Conselho de Classe, Conselho de Escola, Assembleia de classe, BNCC e sua relação com as avaliações externas em larga escala (Diário de Campo, 2015/2016).</p> <p>Índices de promoção, retenção e evasão; avaliações internas, envolvendo todos os componentes curriculares, elaborada pelo coletivo de professores (item Análise dos Indicadores Internos e Externos do Desempenho dos Alunos do Ensino Fundamental do PPP, 2015).</p>

.Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como se pode notar, em um movimento de análise sobre a própria realidade, as escolas acompanhadas procuram observar diversos elementos. No entanto, quanto às avaliações externas em larga escala, não são todas as escolas que realizam sua autoavaliação abarcando esses dados, de modo a contextualizá-los e usando-os como um indicador a mais sobre sua realidade.

Na Escola Maria Amélia de Queiroz, em entrevista, os OPs sinalizaram que as avaliações externas em larga escala, por trazerem informações sobre a escola, devem fazer parte dos momentos de autoavaliação. O PPP da instituição destaca que os dados trazidos pelas avaliações externas não podem ser desprezados, entretanto, “não nos devemos deixar levar pelos apontamentos trazidos por elas unicamente” (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 99). Também no PPP, quando as avaliações externas são apresentadas, são

elencados os indicadores internos considerados pela comunidade, conforme descrevemos no Quadro 62.

Todavia – embora a escola realize diversas atividades de avaliação institucional, a partir de temas variados – notamos que raramente as avaliações externas em larga escala, e até mesmo os resultados das avaliações internamente desenvolvidas, são colocados em discussão nos momentos de autoavaliação que envolvem todos os segmentos. Conforme destacou um dos OPs, ainda não ocorre um movimento de reflexão amplo sobre índices de desempenho e rendimento. Nessa direção, o PPP ressalta: “tratamos muito de ensino aprendizagem por ano/turmas, nos Conselhos, mas precisamos envolver toda a escola nesta discussão, considerando todos os anos/turmas e sua evolução – coisa que fazemos em poucos momentos no ano” (PPP da Escola Maria Amélia de Queiroz, 2015, p. 105).

Na Escola Sueli Carneiro, as avaliações externas não foram pautadas nos momentos de avaliação institucional. No PPP, há descrição de um interessante levantamento feito com os estudantes e seus familiares sobre as aprendizagens construídas. Essas informações foram obtidas por meio de questionários aplicados em 2014 e expostas na Reunião de Negociação desse mesmo ano. De acordo com o PPP, tais dados seriam analisados pela gestão e pela CPA para a composição de “ações futuras na busca pela qualidade de ensino” (PPP Escola Sueli Carneiro, 2015, p. 10).

Ainda nessa escola, a OP comentou que acompanha os momentos de autoavaliação dos alunos, após a semana de provas, realizados em sala de aula. Segundo a OP, os estudantes avaliam o comportamento e a aprendizagem e as informações são levadas para a CPA. No entanto, no período em que estivemos na escola, não observamos a recuperação desses dados e daqueles contidos no PPP (a partir dos questionários aplicados aos estudantes e familiares) nas discussões realizadas na CPA.

Acreditamos que, ao articular essas informações com os resultados das avaliações internas e externas, mediados pela avaliação institucional, análises potentes poderiam ser efetuadas, de modo a intensificar as reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem, bem como sobre o projeto de formação da instituição, com vistas à construção de alternativas para as dificuldades identificadas. Vale lembrar que, quando acompanhamos a escola, a CPA demonstrava fragilidades, como falta de representação dos diferentes segmentos e desmotivação devido à centralização da gestão e à morosidade do poder público no atendimento das demandas.

Na Escola Nísia Floresta Augusta, a equipe escolar respondeu a um questionário que objetivou “favorecer a autoavaliação institucional da escola [...] permitindo otimizar a

qualidade da educação que a instituição oferece” (PPP Escola Nísia Floresta Augusta, 2015, p. 2). No PPP, há, ainda, o registro das assembleias de classe, quando os estudantes dos anos finais do EF avaliaram a escola e elencaram aspectos que, para eles, precisavam de melhorias.

Nas RPAIs, alguns desses dados foram retomados; as avaliações externas foram lembradas na discussão sobre a BNCC; e as avaliações internas – denominadas de diagnósticas, realizadas trimestralmente e destinadas aos anos finais do EF – também foram discutidas, com ênfase para o modo como é realizada e a sua pertinência. Contudo, esses encontros contaram, apenas, com a participação dos professores e gestores e, assim, não houve articulação entre os dados abordados e os múltiplos olhares que compõem a comunidade escolar na reflexão sobre a realidade e a qualidade institucional. Movimento semelhante observamos na CPA. Quando seus encontros eram concomitantes com o TDC, as avaliações, especialmente as internas, foram discutidas, mas com predominância da voz de dois segmentos nas considerações feitas (novamente docentes e gestores). Quando as reuniões da CPA não ocorreram nos momentos de TDC, os assuntos mais debatidos foram: infraestrutura, comportamento dos estudantes, eventos, atividades/ações desenvolvidas.

Como a Escola Maria Firmina dos Reis estava em processo de revitalização da CPA, na maioria de seus encontros, realizados mensalmente, havia a representação de todos os segmentos da comunidade escolar. Neles, as avaliações externas em larga escala estiveram na pauta dos debates, assim como as avaliações internas, especialmente aquelas dirigidas aos anos finais do EF. Como apresentado no Quadro 62, outros elementos também foram considerados nos momentos de autoavaliação.

De modo geral, tanto na CPA como na RPAI, foram recuperados os eixos do PPP para as reflexões. Vale dizer que a CPA foi convidada pela OP a participar da RPAI. Assim, em alguns momentos, as discussões envolveram gestores, professores, funcionários e familiares. No entanto, observamos um olhar voltado para os instrumentos e os resultados, sendo que a melhoria dos índices consta como meta do PPP e o estudo dos descritores está entre as ações a serem desenvolvidas.

As avaliações externas, nas escolas acompanhadas, portanto, ainda não são compreendidas e/ou utilizadas como indicador a ser articulado às avaliações internas e aos demais elementos de contexto, para que novos elementos se somem aos processos de autoavaliação realizados a partir do PPP. Conforme destacamos em outros momentos, “a avaliação institucional, mesmo reconhecendo a titularidade dos atores da escola, não desconsidera a riqueza do olhar externo que acrescenta ao processo de autoconhecimento institucional novos ingredientes e novos sabores” (FREITAS et al., 2009, p. 42).

Assim, se a avaliação é institucional e a partir dela se analisa a qualidade escolar partilhando responsabilidades e projetando ações, as avaliações internas e externas precisam permear as discussões, já que trazem informações sobre as aprendizagens construídas, uma das principais finalidades da escola. E mais, se é institucional, a avaliação não se efetiva em plenitude sem o concurso das diversas vozes que compõem a comunidade escolar. Isso significa que, para além dos professores e gestores, debater a formação dos estudantes e, portanto, os processos de ensino e aprendizagem, deve compreender os demais segmentos.

Abarcar as avaliações, sobretudo as externas, nos momentos de autoavaliação, não significa, por sua vez, que as reflexões e ações acordadas devem estar alinhadas a seus pressupostos e instrumentos. Ao contrário, significa que será colocada em seu devido lugar, de modo que seus resultados constituam o *conjunto de informações* acerca da realidade escolar (FREITAS, 2005). Nessa perspectiva, a avaliação é tomada como “organizador qualificado”, pois sistematiza as informações da escola a fim de favorecer a compreensão da situação e das relações que nela ocorrem em determinado momento de sua história (LEITE, 2008, p. 834).

Incorporada e significada a partir de múltiplos olhares, a avaliação externa em larga escala pode se transformar em instrumento de luta das escolas. O movimento de reflexão coletiva contribui para que as análises ultrapassem o que está à primeira vista, dando luz aos fatores implicados no processo que, muitas vezes, não são revelados apenas pelos números. Os dados das avaliações externas, assim, podem ser *um dos pontos* de partida para pensar as condições que dificultam e/ou favorecem a organização do trabalho pedagógico e a efetivação do seu PPP. A avaliação, nessa perspectiva, posiciona-se como “categoria intrínseca do processo ensino-aprendizagem, por um lado, do Projeto Político Pedagógico da escola, por outro” (PMC-SME, Carta de Princípios, 2003, p. 1).

A quinta dimensão ainda contém o item que relaciona qualidade da educação ao recebimento de bônus pelos resultados obtidos nas avaliações externas em larga escala. Os dados da AFE indicam que, na percepção dos OPs e dos professores da RMEC, raramente o recebimento de bônus pelos resultados obtidos nas avaliações externas favorece a qualidade da educação. Em algumas entrevistas, quando os ranqueamentos e/ou a bonificação foram mencionados, os participantes posicionaram-se contrários a essas ações.

Os OPs da Escola Maria Amélia de Queiroz, por exemplo, destacaram que essas ações não promovem a construção de um olhar contextualizado para os dados e, ainda, fazem com que as escolas priorizem os resultados. Um deles, inclusive, afirmou que chegou a negar

as avaliações externas “*por ver que as pessoas lidam com ela desse jeito ou aquela coisa da bonificação*”.

Na Escola Sueli Carneiro, o professor do 9º ano destacou que as avaliações, quando utilizadas para classificar, são prejudiciais e desvalorizam o trabalho. O docente enfatizou que os testes padronizados “*não têm todas as variáveis, [...] não incluem todas as variáveis*”. A OP igualmente demonstrou oposição às iniciativas de ranqueamento e comparação de resultados e afirmou que, com a divulgação dos resultados, “*sempre parece que fica marcado que o outro é professor melhor que eu*”. Nessa direção, a OP da Escola Maria Firmina dos Reis demonstrou descontentamento com as iniciativas de ranqueamento das escolas, mesmo que realizadas informalmente, conforme descrevemos na segunda dimensão. Nas demais entrevistas, não encontramos menções valorizando e/ou criticando os *rankings* e/ou a bonificação.

Apesar de não existir pagamento por desempenho na RMEC, entendemos que as políticas de avaliação, sejam elas de segunda ou terceira geração, precisam ser refletidas e analisadas pelas comunidades escolares. Abastecidos de conhecimento acerca das lógicas que as sustentam, é possível fazer a crítica e disputar a titularidade na discussão dos seus resultados, de modo a desmontar seu caráter pretensamente neutro que, na realidade, busca introduzir na educação pública os princípios do mercado (BARROSO, 2005), colocando-a a serviço da sociabilidade burguesa.

Entre as análises que carecem ser desenvolvidas coletivamente pelas comunidades escolares, está o gasto do dinheiro público com políticas que não proporcionam a melhoria da qualidade, mesmo quando seu entendimento está restrito aos índices quantificáveis. Como destacam Brooke e Cunha (2011, p. 73), o estudo

[...] da implantação e dos primeiros passos da nova geração de políticas de incentivos salariais também não trouxe evidências objetivas de benefícios em termos de ganhos na aprendizagem dos alunos provocados pelos efeitos motivadores dos incentivos. Pelo contrário, os resultados do sistema de bonificação de São Paulo de 2010, em que o número de professores beneficiados e o volume pago de bônus foram menores que em 2009, já foram interpretados como evidência de que *o sistema de bonificação não é uma ação suficiente para promover a melhoria dos resultados dos alunos em curto prazo* (grifos nossos).

Desse modo, na análise das políticas públicas é preciso considerar as evidências empíricas existentes sobre elas. Como afirma Freitas (2013a), as políticas públicas mexem com a vida das pessoas e, portanto, não podem ser realizadas com base, apenas, na fé de seus idealizadores quanto ao seu êxito. Desse modo, mais do que discutir as avaliações

considerando sua dimensão técnica, precisamos refletir sobre os interesses que sustentam as políticas que dela fazem uso e suas repercussões nas escolas.

Por fim, vale lembrar que, nos princípios da AIP, nenhuma avaliação deve produzir classificações, “muito menos deve conduzir à premiação ou punição” (PMC-SME, Carta de Princípios, 2003, p. 2), mas sim favorecer o permanente crescimento da instituição no desenvolvimento das ações com vistas à construção da qualidade social.

7.6 Dimensão 6: Comunicação dos resultados das avaliações externas em larga escala para famílias e estudantes (valor obtido pela escola nesta dimensão: 2,99)

Quadro 63 - Itens que compõem a dimensão 6

Itens que Compõem a Dimensão 6
As famílias são informadas sobre os resultados obtidos nas avaliações externas
Os alunos são informados sobre os resultados obtidos nas avaliações externas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A última dimensão que encontramos com a AFE apresenta uma média de 2,99. Desse modo, na percepção dos OPs e professores, as famílias e os estudantes às vezes são informados sobre os resultados obtidos nas avaliações externas em larga escala.

Também foi esse dado que encontramos, a partir da média da Análise Fatorial Exploratória, em três das quatro escolas acompanhadas. Apenas na Escola Maria Firmina dos Reis a AFE sinalizou que, geralmente, esses segmentos da comunidade escolar têm acesso aos resultados das avaliações externas.

Considerando o observado nas escolas e as falas dos entrevistados, notamos que familiares e estudantes, em alguns casos, são informados dos resultados das avaliações externas por serem membros da CPA. Há, ainda, relatos que remetem à conversas com os alunos, em sala de aula, quando atividades são realizadas e/ou os resultados são apresentados.

Na Escola Maria Firmina dos Reis, as avaliações externas e o provão interno foram pautados na CPA e na RPAI. Em entrevista, a professora do 2º ano relatou que as questões com maior quantidade de acertos e erros foram discutidas na CPA, seguida de uma conversa para incentivar a leitura em casa. Segundo a docente, ainda foi “*divulgado individualmente no papelzinho quanto o filho acertou*”. Na RPAI, os resultados da Provinha Brasil e do provão também foram debatidos. Como vimos na dimensão anterior, a CPA foi convidada pela OP a participar da RPAI e, assim, alguns familiares acompanharam a reunião. Durante a entrevista, a OP disse ter a intenção de realizar palestras e discutir aspectos do ensino e aprendizagem. De acordo com a OP, “*assim que sair [os resultados da Prova*

Brasil], eu pretendo estar chamando os pais sim para virem tomar conhecimento de como está a escola, qual foi o resultado da escola”.

Em entrevista, uma das OPs da Escola Nísia Floresta Augusta afirmou que os resultados das avaliações externas são trabalhados na CPA e na RPAI. No entanto, na RPAI, observamos que somente gestores e professores participaram da reunião. Quanto à CPA, vimos que, em 2015, seus encontros eram concomitantes ao TDC. Assim, embora tenha prevalecido a voz dos professores e gestores quando as avaliações foram contempladas, os demais segmentos podem ter tido contato com esses dados por presenciarem esses momentos. Já a outra OP comentou sobre o diálogo com as crianças quando provas são aplicadas e após a tabulação dos dados. De acordo com a OP, *“a gente aplica também questões de provas anteriores, a gente faz uma correção dessas provas com os alunos, os professores fazem e mostram para os alunos [...]. Foi o que combinei com as meninas neste ano, da gente fazer um gráfico e mostrar para essas crianças e também para o próprio professor”.*

Nessa direção, na Escola Sueli Carneiro – onde não observamos a abordagem do assunto na CPA – a professora do 5º ano afirmou que, após a realização dos testes padronizados, os alunos *“contam como foram e aí sim a gente tem mais ou menos uma conversa e tal”.*

Por fim, na Escola Maria Amélia de Queiroz, algumas discussões sobre o tema, apesar de pontuais, ocorreram na CPA. Por conseguinte, os diversos segmentos da comunidade presenciaram a abordagem dos dados das avaliações externas, principalmente nos encontros que sucederam a visita da Assessoria de AIP e naqueles que antecederam a Reunião de Negociação. Vale dizer que, nessa escola, acompanhamos uma discussão sobre o Plano Municipal de Educação e suas metas – com a apresentação das solicitações dos munícipes e as alterações no texto feitas pela PMC – quando as avaliações externas foram rapidamente mencionadas.

Embora o objetivo tenha sido a exploração do PME, acreditamos que, paralelamente, uma reflexão sobre políticas públicas e qualidade das escola, contemplando as avaliações realizadas, poderia ser desenvolvida, ampliando as análises acerca do projeto institucional e o projeto de rede para a educação das crianças e dos jovens do município.

Também na Escola Maria Amélia de Queiroz, dias antes da aplicação da Prova Brasil, um dos OPs conversou com os alunos do 9º ano sobre o Ideb e sua relação com as políticas públicas. Segundo o OP, aconteceu *“toda uma conversa disso com a molecada do tipo ‘olha, o que significa isso. Como é que se vai... Se isso influencia nisso, nisso, nisso. Venham de boa’”.* Conforme já descrevemos em outros momentos, ainda nessa conversa,

foram abordadas as características da Prova Brasil, já que, de acordo com o OP, os estudantes não estão habituados a esse estilo de avaliação.

Vemos potência em debates que contemplam as avaliações externas situando-as no contexto das políticas públicas. Entendemos que as reflexões que ultrapassam as discussões técnicas e a ênfase nos resultados precisam ocorrer nos mais diversos tempos e espaços e com a participação dos diferentes atores. Envolver todos os segmentos da comunidade escolar nessas reflexões, contudo, não significa expansão da lógica da busca pelo responsável, único ou maior, baseada na culpabilização que “pouco contribui para a qualidade da educação desenvolvida nas escolas públicas”, por estar sustentada em uma “orientação positivista e tecnicista da avaliação” (RICHTER; SOUZA; SILVA, 2015, p. 619).

Por outro lado, trata-se de deslocar o olhar dos resultados para os processos e, coletivamente, incorporar princípios solidários e democráticos às práticas avaliativas globais da escola, nas quais os diversos atores ora são avaliados, ora são avaliadores (LEITE, 2008). Nessa perspectiva, não apenas gestores e professores sabem e podem trazer elementos que auxiliem no entendimento acerca dos dados obtidos pelos diferentes processos avaliativos. Famílias e estudantes enriquecem as análises ao colocar em evidência seu contexto de vida, com suas dificuldades, sentimentos e ambições, ampliando as possibilidades de construção da responsabilização participativa.

No encontro das múltiplas formas de ver a escola, discussões calorosas podem surgir, descortinando questões adormecidas ou silenciadas, mas que sem elas não é possível atingir os subterrâneos de sua realidade. Nesse movimento, há ganhos para a organização do trabalho desenvolvido por permitir e “legitimar a ideia de que atores diferentemente situados no projeto da escola podem, pelo diálogo, estabelecer negociações em torno dos problemas a resolver e das metas a atingir, permitindo-se demandas bilaterais” (SORDI, 2012, p. 490).

Há ganhos, ainda, na junção de vozes e forças no debate das políticas que incidem sobre as escolas e, sobretudo, no embate daquelas que são arquitetadas sob os princípios empresariais, imprimindo, nas relações sociais estabelecidas, valores que não são consoantes com um projeto societário mais justo e igualitário. Como afirma Freitas (2017b), “precisamos sair dos modelos clássicos de resistência e incorporar outros atores na luta, sem os quais não vamos conseguir barrar as políticas em curso”²⁴⁹.

²⁴⁹ Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/10/21/as-maes-das-pracas-de-doria/>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As avaliações externas em larga escala adentraram e se consolidaram no cotidiano das redes públicas de ensino. Elas são o fio condutor de grande parte das políticas em curso; utilizadas, portanto, como ferramenta na organização e implementação das reformas educacionais (DIAS SOBRINHO, 2010).

Reformas que, muitas vezes, não decorrem de questões e necessidades localmente percebidas. Ao contrário, estão conectadas à lógica da composição de uma agenda global para a educação (DALE, 2004). Nessa esteira, estão as modificações no Saeb, sobretudo a criação da Prova Brasil e do Ideb, que trazem em seu cerne as propostas da OCDE (PEREIRA, 2016). Conforme explica Pereira (2016, p. 189),

[...] por meio do Pisa, a OCDE busca adaptar os sistemas educacionais dos países, a fim de que estes possam atender às demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva do capital consignadas na lógica das competências e habilidades. Para isso, induz a determinado tipo de gestão dos sistemas educativos, ancorado em metodologias de verificação/avaliação externa em larga escala que têm como objetivo a aferição dos resultados almejados pelo Mercado.

Muitos estudiosos têm se dedicado a investigar as repercussões das avaliações externas em larga escala na organização do trabalho pedagógico. Entre os seus achados, estão o ensino centralizado nos conteúdos das matrizes das avaliações e o treino para os testes padronizados (RAVITCH, 2013; SCHNEIDER, 2013; MENEGÃO, 2016). Tais ações ocorrem em um cenário de políticas avaliativas que atribuem à instituição escolar e ao professor a responsabilidade pela medida final de desempenho dos estudantes (TURNIPSEED; DARLING-HAMMOND, 2015).

Dito de outro modo, os resultados obtidos nos testes padronizados são tomados como expressão única do trabalho desenvolvido pela escola, sem que outras variáveis sejam chamadas a compor o conjunto de informações que, associadas, podem contribuir para o entendimento da realidade educacional. Por essa via, processos de responsabilização se constituem, em um sentido vertical, atingindo os atores escolares (FREITAS, 2013b).

Entendemos ser necessário, a partir do desvelamento da realidade, arquitetar vias para a utilização das avaliações externas em larga escala em outra perspectiva, na qual as medidas favoreçam reflexões amplas, que ultrapassem o nível da sala de aula e, portanto, contemplem a escola pública circunscrita em uma sociedade marcada por grandes

desigualdades e com políticas que, frequentemente, têm por finalidade a manutenção em vez da superação da ordem estabelecida.

Freitas et al. (2009, p. 10) destacam que, entre o uso das avaliações externas “como ‘remédio’ para todos os males educacionais e a sua simples recusa”, a avaliação institucional pode ser considerada uma instância menos dicotômica e mais construtiva na composição do olhar alargado acerca dos resultados obtidos.

A avaliação institucional permite, pois, ao coletivo das escolas e aos gestores do nível central que se beneficiem completamente dos dados da avaliação para construir um sistema de monitoramento dos problemas que se propõem equacionar numa linha de tempo e no âmbito de suas competências. Isso contribui para que as prioridades possam ser revistas e reposicionadas a partir das demandas do Projeto Político Pedagógico e também permite o controle social sobre as decisões que afetam políticas públicas tão importantes quanto as da educação (FREITAS et al., 2009, p. 38).

No processo de autoavaliação institucional, nota-se que a referência é o PPP, o que não significa a eliminação de índices externos, mas a sua contextualização e apropriação pela comunidade escolar que, coletivamente, analisa a sua realidade para negociar e definir pactos em um caminho de construção da qualidade socialmente referenciada. A qualidade social, ao abarcar elementos intra e extraescolares (SILVA, 2009), convoca diversos atores – gestores, professores, funcionários, estudantes, famílias e poder público – para a avaliação e o comprometimento com as ações (a serem) efetuadas.

Trata-se, portanto, da composição de processos de responsabilização participativa implicados com princípios emancipatórios e em confronto com perspectivas alinhadas aos setores empresariais (SORDI; FREITAS, 2013). Sobre a responsabilização participativa, Sordi (2017, p. 93) ressalta

Processos de responsabilização participativa encontram na AIP espaço importante para que os atores (todos) exercitem a interpelação dos significados de suas práticas e exerçam controle social sobre as deliberações que fazem em nome dos interesses coletivos. E produzam novas interrogações potentes para alterar a realidade escolar e alavancar a qualidade social na escola.

Nessa direção, a RMEC, em 2008, deu início à implementação da política de AIP, com a publicação da Resolução 05/2008. A experiência da RMEC nos fez querer entender como as avaliações externas em larga escala, as quais, em grande parte, estão sedimentadas em pressupostos de responsabilização vertical, incidem em uma rede que vivenciou/vivencia a política de AIP, cuja proposta é fortalecer o protagonismo da comunidade escolar nos

processos avaliativos, compartilhando responsabilidades entre seus membros e com o poder público na qualificação institucional.

Assim, nos propomos a descrever e analisar as percepções e os usos dos resultados das avaliações externas em larga escala pelas escolas de EF da RMEC e compreender suas relações com a política de AIP quanto às aproximações e/ou distanciamentos dos princípios da responsabilização participativa. Especificamente, buscamos identificar, descrever e analisar: ii – as concepções dos atores das escolas de EF da RMEC quanto às avaliações externas em larga escala; ii – a utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala pelas escolas de EF da RMEC; iii – a relação entre as CPAs e a utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala pelas escolas de EF da RMEC; iv – a relação entre a política de AIP e a utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala pelas escolas de EF da RMEC, quanto às aproximações e aos distanciamentos dos princípios da responsabilização participativa.

Para tanto, além do levantamento e estudo das produções referentes às avaliações externas em larga escala e sobre a AIP na RMEC, entrevistamos os quatro membros da Assessoria de AIP, atuantes entre os anos de 2008 a 2014, e consultamos os documentos produzidos pela referida assessoria²⁵⁰. Entrevistamos, também, uma integrante do Núcleo de Avaliação, constituído em abril de 2015, e acompanhamos as reuniões de avaliação promovidas pelo Núcleo no período de desenvolvimento da pesquisa.

Elaboramos, ainda, uma métrica sobre as percepções e a utilização dos resultados das avaliações externas pelas escolas da RMEC (instrumento composto por itens na escala Likert destinado aos OPs e docentes das turmas avaliadas pela Prova e Provinha Brasil) que, posteriormente, foi qualificada a partir dos dados obtidos no acompanhamento de quatro escolas da referida rede de ensino (selecionadas segundo diferentes indícios de enraizamento da AIP) e das entrevistas com professores de 2º, 5º e 9º anos e OPs dessas instituições²⁵¹.

As diversas informações encontradas ao longo desta pesquisa foram organizadas e analisadas a partir das seis dimensões identificadas pela Análise Fatorial Exploratória no processamento das respostas dadas ao instrumento que construímos, são elas: D1 – Utilização dos resultados das avaliações externas em larga escala no planejamento da escola; D2 –

²⁵⁰ PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. **Comunicado Depe/Assessoria de Avaliação Institucional n. 03/2014**. Campinas, SP, 2013; ASSESSORIA DE AIP. **Avaliação institucional participativa e os indicadores de qualidade da educação fundamental**. Campinas, 2014.

²⁵¹ Na aplicação do instrumento, dos 273 sujeitos que compõem nosso universo, entre OPs e professores, conseguimos a adesão de 195, o que corresponde a 71,43%. As entrevistadas foram realizadas com 6 OPs e 12 professores.

Avaliações externas em larga escala e a qualidade do ensino; D3 – Percepções da escola quanto ao uso dos resultados das avaliações externas em larga escala pela SME; D4 – Relação entre os saberes dos alunos e os conteúdos abordados pelas avaliações externas em larga escala; D5 – A soberania das avaliações externas em larga escala na escola; D6 – Comunicação dos resultados das avaliações externas em larga escala para famílias e estudantes.

Considerando os dados obtidos e revisitando nossos objetivos, percebemos que, no olhar de alguns sujeitos da pesquisa, as avaliações externas em larga escala contribuem com as reflexões acerca do trabalho desenvolvido, sinalizando o que precisa ser retomado e/ou revisto no ensino (seis menções). Há falas que também destacam a boa elaboração das questões, o seu nível de complexidade, a estética do instrumento e os descritores que indicam as fases da aprendizagem da criança (quatro menções). Ainda quanto ao instrumento, observamos preocupação com as questões de múltipla escolha. Na visão de alguns OPs e professores, os estudantes precisam se acostumar ao estilo de prova (oito menções)²⁵². Tal preocupação também apareceu nas falas de docentes dos anos iniciais do EF, em referência à Provinha Brasil.

Observamos, ainda, menções relacionadas ao currículo. As falas que vão nessa direção destacam que as avaliações externas contemplam o que precisa ser ensinado e o que os estudantes precisam aprender; trazem aquilo que vem sendo trabalhado pelas escolas da rede de ensino; revelam se a escola cumpriu o currículo nacional ou associam à composição de um ensino padrão/unificado para todos (oito menções)²⁵³. Todavia, alguns sujeitos destacam a distância entre as avaliações externas e a realidade da escola ou de suas necessidades (cinco menções). Inclusive, um deles aponta que as avaliações externas em larga escala contemplam apenas um nível de saber e está organizada a partir da seriação, quando, na rede, busca-se trabalhar em ciclos.

Nas falas dos sujeitos, também apareceram: posicionamento contrário à bonificação/ranqueamentos, destacando que tais práticas, onde são realizadas, não favorecem o trabalho desenvolvido (quatro menções); a relação entre os resultados das avaliações externas e a exclusão social (uma menção); os dados das avaliações externas como uma informação a mais sobre a escola que não pode ser ignorada, mas não deve ser endeusada

²⁵² Consideramos, além das entrevistas, falas dos sujeitos em momentos de reunião e registros no PPP.

²⁵³ Consideramos, além das entrevistas, falas dos sujeitos em conversas informais e em momentos de reunião.

(uma menção); as avaliações externas como auxiliares para o processo de autoavaliação institucional (uma menção).

Ainda sobre o olhar dos OPs e professores para as avaliações externas em larga escala, temos a relação entre os resultados e a qualidade da escola. Na visão dos participantes desta pesquisa, os resultados das avaliações externas em larga escala não são suficientes para expressar a qualidade escolar, embora tragam indícios. Nas quatro escolas acompanhadas, os entrevistados apontaram fatores que podem interferir nos resultados e/ou que precisam ser considerados quando se discute qualidade escolar.

Foram destacados aspectos internos à instituição (comportamento dos estudantes, as características da turma, o conteúdo ensinado, ações desenvolvidas), as características da prova (o tema abordado; seu enfoque em apenas um nível de saber, sem compreender outras aprendizagens), o entorno e a relação com a comunidade. Há, também, falas que ressaltam o trabalho feito pela escola e que não está contemplado nos resultados dos testes padronizados.

Quanto à utilização das avaliações externas em larga escala pelas escolas da RMEC, conforme os dados da AFE, relaciona-se à: discussão da temática nos momentos de TDC, tempo e espaço próprio dos professores e gestores; elaboração do PPP, seguindo a resolução da SME que orienta a abordagem dos indicadores internos e externos nesse documento; discussão dos resultados na CPA; orientação das práticas pedagógicas e das ações da escola; valorização dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Em duas escolas, cujos processos de avaliação institucional apresentavam-se fragilizados, as avaliações externas foram mencionadas, principalmente, nos TDCs. Em uma delas, segundo os entrevistados, o tema foi tratado, ainda, em momentos de planejamento ou em conversas específicas com a OP. Apesar de a escola estar envolvida com a AIP desde 2005, quando a instituição aderiu de forma voluntária ao projeto de avaliação institucional proposto pelo Loed, não observamos a abordagem da temática na CPA ou em demais momentos de autoavaliação. Na outra escola, as avaliações, sobretudo as internas, foram pautadas na CPA, contudo, seus encontros ocorreram nos momentos de TDC e a voz dos professores e gestores marcaram as análises desenvolvidas. Nas RPAIs, também apareceram, mas, nessas reuniões, somente dois segmentos estavam presentes (equipe gestora e corpo docente).

No PPP de ambas, as avaliações externas foram apontadas como importantes na análise e no replanejamento das ações pedagógicas, sem articulação com os demais fatores que incidem sobre o contexto escolar. Entre as práticas que observamos e/ou descrita por professores e OPs dessas escolas estão: provão trimestral, destinado aos estudantes dos anos

finais do EF, envolvendo todos os componentes curriculares e com questões elaboradas a partir de descritores (realizado pela segunda escola); simulados; aplicação de atividades/provas com questões de múltipla escolha; estudo dos descritores (feito pela professora do 2º ano da primeira escola); trabalho com enunciado dos testes; aplicação de provas/questões das edições anteriores; planejamento de atividades considerando o nível de aprendizagem da criança (citado pela professora do 2º ano da segunda escola); consulta dos resultados obtidos pelas escolas da rede/região.

Nas demais escolas, as avaliações externas em larga escala foram mencionadas em alguns encontros da CPA. Em uma delas, além dos debates no TDC e na CPA, o tema também foi abordado nas RPAIs que, em 2015, contou com a presença de algumas famílias (a CPA foi convidada pela OP a participar dessa reunião). Nessa escola, a CPA estava em processo de revitalização. Suas reuniões ocorreram mensalmente e, na maioria, contou com representantes dos segmentos da comunidade escolar.

Todavia, percebemos uma preocupação com os resultados e um olhar centralizado nas práticas pedagógicas. No PPP – retomado nos processos de autoavaliação (CPA e RPAI) – estava a apresentação dos resultados das avaliações externas contextualizados a partir de aspectos internos e externos à instituição. Ainda no PPP, constava, entre as metas, a melhoria dos índices externos, com definição de ações para o seu alcance (estudo dos descritores, esclarecimento das famílias sobre a importância das provas e de seus resultados e a discussão nos momentos da CPA). Entre as ações observadas e/ou citadas nas entrevistas estão: provão para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental, envolvendo todos os componentes curriculares, com o objetivo de preparar para as avaliações externas e para os exames seletivos das escolas técnicas; simulados; atividades/provas com questões de múltipla escolha; retomada das questões em que as crianças do 2º ano apresentaram dificuldades; encontro específico da CPA sobre os resultados da Provinha Brasil. Nessa escola, assim como sinalizado pela AFE, notamos que a utilização dos resultados das avaliações externas foi mais intensa.

Na última escola, os processos de avaliação institucional estavam mais potencializados. As avaliações externas em larga escala, no PPP, também foram refletidas segundo elementos externos e internos à escola. O PPP destaca que esses dados devem ser considerados na perspectiva da AIP, distribuindo responsabilidades e na busca da qualidade social. No entanto, embora realizadas na CPA, as discussões sobre o tema foram pontuais e, em sua maioria, decorreram de ações ou solicitações de outras instâncias da SME.

Após a visita da Assessoria de AIP, em 2013, os resultados e algumas questões da Provinha Brasil foram apresentados na CPA; já os dados do Ideb foram contemplados na ocasião da Reunião de Negociação de 2014 e, a partir da sugestão de um professor, foram levados para uma reunião de TDC. No período em que acompanhamos a escola, as avaliações externas foram rapidamente citadas na CPA quando o Plano Municipal de Educação foi abordado. Segundo o PPP e um dos OPs, é preciso ampliar as discussões sobre os indicadores de qualidade, envolvendo toda a escola, inclusive sobre os dados internamente produzidos.

Ainda nessa escola, a OP que está há mais anos na instituição afirmou que, por muito tempo, negou as avaliações externas e não oportunizou debates sobre elas (informação confirmada pelos professores entrevistados). Contudo, citou que, em certo momento, houve um combinado para a realização de atividades de múltipla escolha (para aproximar os estudantes desse estilo de questão) e disse que o provão, destinado aos estudantes dos anos finais do EF, além de ser um indicador interno, tem por objetivo ensinar a responder aos testes (dado também contido no PPP).

No PPP consta, também, a busca pelos resultados da escola e o olhar dirigido a outras escolas e redes. Em entrevista, um dos OPs citou essa ação, mas destacou que não são desenvolvidas atividades pautadas nas avaliações externas em larga escala. Mesmo sem discussões coletivas sobre o assunto, os professores, em entrevista, mencionaram algumas ações realizadas a partir dessas avaliações: estudo dos descritores e retomada das questões que as crianças apresentaram dificuldade, feito pela professora do 2º ano; aplicação de questões/provas das edições anteriores, citada pela professora do 5º ano e do 9º ano. Ainda nessa escola, em 2015, um dos OPs conversou com os estudantes dos 9ºs anos sobre a Prova Brasil. Além de abordar seu instrumento e como ocorre sua aplicação (já que, de acordo com o OP, os estudantes não estão acostumados a esse estilo de prova), a conversa pretendeu problematizar a relação entre Ideb e políticas educacionais. Assim como sinalizado pela AFE, observamos que, nessa escola, a utilização dos resultados das avaliações externas foi mais tênue.

As quatro escolas, com suas especificidades, ajudam a refletir sobre as avaliações externas em larga escala na RMEC e sua relação com as CPAs e a AIP. A CPA, segundo a política de AIP, é um dos tempos e espaços para a avaliação institucional, num processo de conhecimento sobre a realidade para propor ações destinadas à superação das dificuldades (RESOLUÇÃO 05/2008). Ao assumir a condução do processo de autoavaliação, a CPA deve articular os diferentes indicadores de qualidade ao contexto, inclusive aqueles provenientes das avaliações externas em larga escala.

Nas escolas acompanhadas, nos encontros da CPA e nos demais tempos e espaços de avaliação institucional, observamos que diversos elementos foram considerados, entre eles: eventos, atividades e projetos, alguns itens do PPP, infraestrutura, comportamento dos estudantes, etc. No entanto, nesses momentos, os dados das avaliações externas (e até mesmo das internas) dificilmente foram articulados aos aspectos analisados.

Assim, embora a avaliação externa seja apontada, por alguns sujeitos da pesquisa, como importante para repensar e replanejar o trabalho desenvolvido, observamos que as ações, *quando desenvolvidas*, se voltaram, em boa parte, ao alinhamento entre as práticas realizadas e as avaliações externas em larga escala. Não identificamos reflexões amplas e coletivas para problematizar as avaliações externas e suas matrizes, estabelecendo relações com o projeto formativo da instituição e da rede de ensino.

Mesmo quando as avaliações externas foram abordadas na CPA, o olhar para ela ou priorizou os resultados e as atividades voltadas a esse fim; ou foi pontual, em decorrência de ações/solicitações de outras instâncias da SME, em um sentido de cumprir tarefa, como descrito por um dos OPs. Percebemos, desse modo, que além do tema ser pautado nos debates coletivos que abarcam todos os segmentos da comunidade escolar, é preciso considerar os objetivos e princípios que perpassam esse processo.

Se sustentados na lógica da corrida dos índices, continuados a olhar a qualidade e a formação do estudante pela lente dos testes padronizados. Por conseguinte, em vez dos diversos olhares serem colocados em diálogo, dando espaço à pluralidade de visões acerca da escola e seu projeto formativo, são direcionados aos propósitos estabelecidos externamente, que, embora possam ser somados àqueles acordados pela comunidade escolar, não podem ser posicionados como principais definidores dos destinos da instituição.

Por outro lado, se as discussões são raras ou pontuais, não se atinge o cerne da problemática, desvelando as intenções e os interesses que sustentam as avaliações externas de segunda e terceira gerações e que chegam às escolas como um instrumento bem elaborado e de boa estética. Essa aparência camufla seus reais propósitos e induz a sua utilização. Desse modo, embora haja um movimento coletivo, plural e constante de olhar para si, contemplando as diversas ações desenvolvidas, não chegamos à sala de aula quando as avaliações são desviadas do debate.

Como já demonstrado por várias pesquisas, as avaliações externas em larga escala repercutem nas atividades e avaliações realizadas pelos professores. Por essa via, acabam por trazer para o interior da escola os seus objetivos, concretizados a partir do ensino dos conteúdos de suas matrizes e na forma de testes. Isso porque a avaliação, enquanto categoria

central na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista, expressa os objetivos e modula o par conteúdo/método (FREITAS, 1995). Assim, discutir as avaliações externas no tempo e espaço da avaliação institucional significa abordar a organização do trabalho pedagógico pelo seu principal pilar (o da avaliação), de modo a problematizar o projeto formativo em curso.

Como vimos, nas quatro escolas houve relatos de práticas relacionadas às avaliações externas em larga escala, entretanto, não podemos deixar de mencionar que em todas também observamos *uma variedade de atividades, bem como de instrumentos utilizados nos momentos de avaliação*. De acordo com a maioria dos entrevistados, ocorre uma mescla nas atividades e avaliações, com propostas diversificadas intercaladas à aplicação de questões de múltipla escolha. Parece-nos, assim, que, ao mesmo tempo em que os docentes cedem, em certos momentos, aos testes, buscam outras vias para que seus propósitos formativos sejam alcançados, os quais, possivelmente, não seriam atingidos se considerados apenas o conteúdo e a forma das avaliações externas.

Nesse sentido, a pluralidade de vozes na discussão sobre os diferentes modos de conceber as avaliações externas em larga escala, bem como as práticas que delas decorrem, pode trazer à superfície as tensões e os conflitos que permeiam o cotidiano escolar, de modo que haja um movimento de reflexão que proporcione a (des)construção de concepções e ações. Por essa via, ocorre a interligação entre os três níveis da avaliação educacional: avaliação do ensino e aprendizagem, de responsabilidade do professor; avaliação externa em larga escala, realizada por sistemas avaliativos em níveis municipal, estadual e/ou federal; avaliação institucional participativa, em que a comunidade escolar tem a soberania nos processos de autoavaliação (FREITAS et al., 2009).

Se a comunidade escolar encontra dificuldade para articular os níveis da avaliação educacional, fazendo dela um “instrumento para gerar mais desenvolvimento” (FREITAS, 1995, p. 264), os atores que estão nas outras instâncias da rede de ensino – e que, portanto, também são responsáveis por sua qualificação – podem contribuir com o movimento realizado trazendo novos aspectos a serem refletidos. Vale lembrar que na AIP, os processos de autoavaliação não se esgotam na escola. Desse modo, os membros da comunidade escolar – gestores, professores funcionários, estudantes e famílias – assim como os demais atores da rede de ensino – supervisores, coordenadores pedagógicos, Departamento Pedagógico e o poder público – são igualmente responsáveis pela construção ou aprimoramento da qualidade social.

Quando olhamos para a política de AIP da RMEC, vemos que compreende, entre os seus módulos, o chamado Censo Educacional da Rede, realizado pela equipe de cada Naed. Seu objetivo é “corrigir eventuais erros de percepção produzidos pelos agentes internos, muitas vezes acostumados acriticamente às rotinas e, mesmo, aos interesses corporativos” (PMC-SME, 2007, p. 10). Para tanto, a equipe do Naed deve acessar os documentos escolares, entre eles os relatórios de autoavaliação e da avaliação externa em larga escala, de modo a somar informações e inter-relacioná-las, oferecendo subsídios para as reflexões com base no PPP (PMC-SME, 2007).

No entanto, observando as falas dos entrevistados, parece-nos que cada Naed possui uma dinâmica de relação com as escolas e um modo de entender e utilizar as avaliações externas em larga escala. Enquanto algumas escolas não percebem se (e como) a instância meso olha e utiliza esses dados, outras notam processos informais de avaliação das escolas a partir dos resultados das avaliações externas²⁵⁴. Assim, notamos ruídos no diálogo entre escola e Naed, quanto às avaliações externas em larga escala.

Próximos à comunidade escolar e no nível da avaliação institucional, esses atores poderiam contribuir com a articulação entre os três níveis da avaliação educacional, bem como somar forças no processo de demanda por melhorias, junto ao poder público, favorecendo a partilha de responsabilidades na construção/aprimoramento da qualidade social da escola e da rede de ensino. O comprometimento nos fluxos comunicacionais entre as CPAs e Naeds pode ser entendido ao revisitarmos os caminhos percorridos na implementação da AIP, priorizando os OPs e envolvendo o nível meso, apenas, posteriormente; assim como pela centralização dos CPs que, a partir de 2013, deixaram de compor a equipe dos Naeds, estando mais distante do diálogo com as escolas (BARRETTO; GIMENES, 2016).

Além dos Naeds, temos a Assessoria de AIP e o Núcleo de Avaliação como instâncias que se relacionam com as escolas, a partir das avaliações (externas e institucional). A Assessoria de AIP foi constituída por quatro profissionais da rede que, de 2008 a 2014, acompanharam o trabalho das CPAs e coordenaram a aplicação e socialização dos resultados das avaliações externas em larga escala. Com o desligamento da Assessoria de AIP, depois da parceria estabelecida entre PMC e Comunitas, o Núcleo de Avaliação foi composto, em 2015, por duas CPs, após um processo de escolha. Segundo a CP que entrevistamos, o Núcleo buscou dar sequência às ações da Assessoria de AIP, mas, com o número reduzido de

²⁵⁴ Falas que enaltecem os resultados obtidos por algumas escolas, durante reuniões com gestores, no Naed. Há mais uma fala nessa direção que destaca as reuniões gerais.

integrantes, concentrou-se no acompanhamento do processo de aplicação e devolução dos resultados das avaliações externas.

Durante as entrevistas, poucos professores²⁵⁵ conseguiram descrever as ações dos Naeds e das demais instâncias da SME, o que nos leva a inferir que a relação com as escolas, a partir das avaliações externas em larga escala, ainda tem como centro os gestores e não a comunidade escolar, representada na CPA. Por conseguinte, na maioria das vezes, foram os OPs que nos trouxeram informações nessa direção. Em suas falas, os OPs destacaram: formações continuadas promovidas pela Assessoria de AIP (duas menções); recebimento dos resultados da Provinha Brasil, após tabulação dos dados feita pela empresa contratada pela SME (duas menções); conversa com a Assessoria de AIP sobre os resultados das avaliações externas (uma menção); reuniões com os gestores (duas menções); Reunião de Negociação (uma menção); reunião com representante da Feac (três menções); reuniões gerais ou nos Naeds promovidas pelo Núcleo de Avaliação (duas menções).

As reuniões realizadas pelo Núcleo de Avaliação foram citadas pelas OPs, de uma mesma escola (com processos frágeis de autoavaliação), que estão há menos tempo na rede e, portanto, não participaram das ações da Assessoria de AIP. Além do encontro no Naed para discussão dos resultados das escolas, uma delas citou a reunião para a socialização dos dados gerais da Provinha Brasil. No dia seguinte a reunião no Naed, promovida pelo Núcleo de Avaliação, a OP levou para o TDC os relatórios da Provinha Brasil e algumas atividades foram combinadas, como a aplicação de simulados. Como se percebe, essas ações do Núcleo de Avaliação destinam-se aos gestores escolares e não às CPAs.

Nas ações desenvolvidas pela Assessoria de AIP, temos as formações continuadas que, de acordo com um dos OPs, apresentavam uma ligação entre as avaliações externas (destaca a Prova Campinas) e o andamento das CPAs. No documento produzido pela Assessoria, em 2014, as formações realizadas nos anos de 2010, 2011 e 2013 buscaram envolver alguns segmentos da CPA e/ou articular a interpretação dos dados das avaliações externas em larga escala aos processos de avaliação institucional.

No entanto, para além das formações, também não observamos ações que buscaram envolver a CPA, com todos os seus segmentos, na reflexão sobre as avaliações externa e internamente realizadas. Segundo uma integrante da Assessoria de AIP, a partir da série histórica, houve uma conversa, nos momentos de TDC, com as escolas que apresentaram avanços na Provinha Brasil para parabenizar e conhecer as atividades desenvolvidas e, ainda,

²⁵⁵ Quando citadas, os docentes fizeram referência às reuniões com gestores para apresentação dos resultados (quatro menções) e aos cursos de formação continuada (duas menções).

com a equipe de gestão daquelas que apresentaram queda na Prova Brasil (a pedido do Depe, devido à centralização dos CPs).

Conforme nos informou uma das assessoras, *em alguns casos*, de acordo com o escolhido pela escola, a conversa aconteceu na CPA. Em uma das escolas acompanhadas (aquela com indícios de avançado enraizamento da AIP), encontramos, nas atas da CPA, o registro da visita da Assessoria de AIP abordando os resultados da Provinha Brasil. Nesse mesmo ano, em outros três encontros, o tema voltou a ser debatido pela CPA e, de acordo com um dos OPs, os resultados dos anos anteriores e algumas questões da Provinha foram analisados.

Embora o acompanhamento dos processos avaliativos possa ser realizado de modo mais efetivo pelos Naeds – já que, segundo uma das assessoras, seus atores acompanham cerca de quatro escolas – entendemos que o debate sobre os dados das avaliações externas e demais indicadores de qualidade – realizado no interior da escola ou envolvendo outras instâncias da SME – é mais potente quando ocorre na e com a CPA. Como vimos, as CPAs apresentam ritmos e processos diferenciados, entretanto, a discussão sobre a qualidade escolar e os processos formativos dos estudantes, subsidiada pelas avaliações internas e externamente realizadas, precisa estar na pauta de todas elas.

Assim, dialogar com a CPA sobre os resultados da escola, sem esquecer os princípios pactuados em 2003, pode contribuir com a construção de novas aprendizagens, ao trilhar caminhos que poderiam estar fora ou distantes de sua rota. Nesse sentido, o debate ocorre *pari passu* a reflexão de outros temas, não menos importantes, e que podem ser associados, de modo a contribuir para uma visão totalizante da realidade escolar. Se a discussão das avaliações e seus resultados, no movimento de olhar para si, for colocada após a resolução de determinadas questões, à espera de um momento ideal para a abordagem da problemática, corremos o risco de adiá-la a ponto de dificilmente ser contemplada.

Discutir as avaliações externas em larga escala, na perspectiva da responsabilização participativa, significa que, para além dos resultados obtidos e das práticas desenvolvidas pelas escolas, o movimento de reflexão compreende o contexto institucional, bem como as ações que competem aos demais atores da rede de ensino. Não há busca pelo responsável único ou maior – tanto pelos bons resultados como pelos resultados insatisfatórios –, mas a visibilidade das responsabilidades e ações que competem a cada polo (comunidade escolar e poder público), de modo que ambos possam ser igualmente acompanhados. Se o olhar está centralizado em um deles, continuamos na esteira da responsabilização vertical, atribuindo o fracasso ou o sucesso a um elemento específico e

secundarizando os fatores pedagógicos, sociais, econômicos e culturais que permeiam a educação (RICHTER, SOUZA, SILVA, 2015).

A partilha de responsabilidades, por sua vez, decorre de um movimento de negociação. Em outras palavras, as ações a serem desenvolvidas são construídas *com as comunidades escolares*. São esses atores que conhecem suas vulnerabilidades e fortalezas e, ao vivenciá-las, sabem indicar com propriedade em quais aspectos precisam de apoio. Embora a política de AIP não defina as reuniões entre comunidade escolar e poder público como momentos únicos para esse fim – e, em nosso entendimento, as negociações podem acontecer em outros tempos e espaços, no diálogo constante da escola com os demais níveis da rede de ensino – elas são como ápices desse processo (SORDI, 2012). Nos anos de 2012 e 2013, como consequência do momento político – com trocas na SME e, posteriormente, com o PSB na gestão municipal – as Reuniões de Negociação não aconteceram, o que demonstra pouca disposição do poder público em dialogar com as escolas e suas comunidades (BARRETTO; GIMENES, 2016).

Em 2014, foram retomadas. Todavia, para um dos OPs entrevistados, a negociação com o compartilhamento de responsabilidades não foi a marca desse encontro. De acordo com o OP, nessa Reunião de Negociação – realizada após um intervalo de dois anos – as escolas foram orientadas a levar os dados das avaliações externas ao apresentarem suas demandas (Comunicado Depe/Assessoria de Avaliação Institucional 03/2014). Em seu olhar, a orientação para a abordagem dos resultados ocorre em um contexto de fragilidade no diálogo com o poder público e, por conseguinte, na devolutiva das demandas. Também destacou que, após as escolas apresentarem seus resultados, não houve uma análise coletiva buscando a partilha de responsabilidades, o que nos leva a inferir que o movimento aproximou-se mais da prestação de contas do que da responsabilização participativa.

Vale lembrar que, nesse período da história da RMEC, temos diferentes concepções de educação perpassando seu contexto. A parceria entre a PMC-Comunitas, também mencionada pelo OP, tem como alvo, para a educação municipal, a melhoria dos índices obtidos nas avaliações externas em larga escala, com reponsabilidade atribuída à escola e, portanto, em um sentido de responsabilização vertical. Assim, a Reunião de Negociação de 2014 e a orientação para a abordagem dos resultados acontece em um momento instável e de conflito entre o projeto educacional encabeçado pela parceria público-privada e aquele defendido pela AIP, ancorado nos princípios pactuados em 2003.

Nessa direção, durante uma conversa, uma das OPs entrevistadas afirmou que na rede propaga-se que as avaliações externas em larga escala não devem orientar o trabalho da

escola, mas, por outro lado, órgãos externos, como Falconi (interveniente da Comunitas) e Feac, cobram maiores índices. A presença da Feac, em um reunião com os OPs, realizada em setembro de 2015, ainda foi citada por mais dois OPs. Ambos destacaram a relação estabelecida, na fala da representante da Feac, entre os resultados da Prova Brasil/Ideb e o salário dos profissionais da RMEC que, desse modo, também está na trilha da responsabilização vertical.

Destacamos que a parceria entre PMC-Comunitas não foi passivamente recebida pela RMEC. Segundo um dos OPs, segmentos da rede e várias CPAs se mobilizaram para defender a AIP como mecanismo de autoavaliação das escolas. A atuação dos coletivos escolares e das CPAs foi mencionada, em entrevista, por duas integrantes da Assessoria de AIP. Na Reunião de Negociação de 2014, observamos que algumas escolas e suas CPAs posicionaram-se contra a parceria público-privada. Como efeito, para um dos OPs, houve um “*vazio*”, sem um direcionamento nas orientações, sejam elas voltadas para as avaliações externas em larga escala ou para as avaliações internamente desenvolvidas pela escola.

Percebemos, assim, idas e vindas na política de AIP da RMEC que decorrem do seu movimento histórico. Diferentes lógicas perpassaram a rede interrompendo as ações previstas e trazendo implicações para a consolidação de uma cultura de avaliação formativa e participativa. Todavia, observamos, também, resistência à entrada da lógica gerencial e a defesa da AIP. Tal posicionamento pode ser entendido como certo enraizamento dos princípios da Avaliação Institucional Participativa, sem perder de vista o histórico de lutas da RMEC que, desde a década de 1990, com a Portaria 1.163/1990, busca sustentar a construção do PPP em um processo reflexivo envolvendo estudantes, familiares, comunidades e a rede de ensino.

A partir dos dados apresentados, entendemos que, na RMEC, o olhar para as avaliações externas em larga escala e a sua utilização, consoantes aos princípios da responsabilização participativa, balizadores da AIP, ainda precisam ser construídos tanto no interior das comunidades escolares, quanto nas relações estabelecidas entre as instâncias da rede de ensino e as escolas.

Vemos os primeiros passos dessa construção quando as escolas e demais membros da rede concebem a qualidade escolar para além dos resultados obtidos nos testes padronizados; quando buscam sua contextualização a partir de aspectos internos e externos à instituição; e, também, quando iniciam uma discussão relacionando avaliações externas, políticas públicas e suas repercussões nas unidades escolares.

Entretanto, ao mesmo tempo, observamos um distanciamento da AIP e dos princípios da responsabilização participativa quando, a partir dos resultados das avaliações externas, ações são projetadas pela SME para as escolas, sem que com elas sejam construídas, dando visibilidade às responsabilidades assumidas por cada polo (comunidade escolar e poder público); ou, ainda, quando atividades alinhadas às avaliações externas são desenvolvidas, desligadas de um debate alargado, plural, a partir do PPP da escola, vislumbrando a formação humana dos estudantes.

Na Avaliação Institucional Participativa, o compromisso com a formação ampliada deve reger as discussões e as ações efetuadas. E não há como refletir sobre a organização do trabalho pedagógico e os processos formativos sem contemplar as avaliações realizadas. Elas trazem dados acerca da instituição que, ao serem refletidos, podem promover o seu desenvolvimento e, por conseguinte, de seus estudantes. Desse modo, acreditamos ser preciso que a CPA (ou até mesmo outros momentos de avaliação institucional) seja legitimada e reafirmada – nas comunidades escolares e na RMEC – como articuladora das diversas informações provenientes das avaliações, problematizando a qualidade e o projeto formativo das escolas e da rede de ensino.

Quando as discussões envolvendo os dados das avaliações são realizadas somente entre determinados segmentos, a definição dos caminhos a seguir não encontra centralidade na AIP (SORDI, 2017). O debate amplo, horizontal, envolvendo diversos olhares, possibilita a explicitação dos significados que referenciam o processo avaliativo, favorece a partilha de responsabilidades (SORDI, 2017) e, ainda, instrumenta a comunidade escolar quando for necessário resistir às lógicas mais comprometidas com a responsabilização dos seus atores do que com o seu desenvolvimento na perspectiva da qualidade social.

Por essa esteira, segue a definição objetiva sobre os usos das avaliações externas em larga escala. O “vazio”, ou a falta de clareza quanto às concepções e utilizações, tanto pelas instâncias da rede de ensino como pelos membros da comunidade escolar, dificulta a desconstrução dos consensos acerca da qualidade da escola pública, oriundos dos discursos disseminados pelos setores empresariais; e, por conseguinte, contribui para que os testes padronizados continuem sendo vistos como neutros, bem elaborados e utilizados como orientadores das atividades realizadas em sala de aula.

Com isso, não estamos dizendo que a utilização das avaliações externas, em uma rede de ensino, precisa ocorrer de forma padronizada, mas acreditamos ser necessário construir coletivamente possibilidades formativas para seu uso. Nesse sentido, entendemos que a carta com os princípios pactuados em 2003, após amplo processo de discussão

envolvendo diversos atores, precisa constantemente ser revisitada, de modo a orientar os caminhos a seguir, abarcando a historicidade da rede e das escolas. Em quais aspectos os usos das avaliações externas e internas estão consoantes aos acordos firmados na Carta de Princípios? Há distanciamentos? Como criar alternativas para potencializar a qualidade social e a formação humana dos estudantes?

Por fim, sem a pretensão de dar por concluída as reflexões apresentadas, ressaltamos que é necessário continuar as investigações acerca dos usos das avaliações externas em larga escala articulados aos movimentos de autoavaliação institucional. Quais caminhos potencializam e/ou fragilizam esse processo? Como relacionar os resultados obtidos nas diversas avaliações a outros fatores implicados no processo de ensino-aprendizagem? Como fazer uso desses dados na perspectiva da responsabilização participativa envolvendo comunidade escolar e poder público?

Destacamos, ainda, que, em nosso entendimento, as comunidades escolares precisam se apropriar das avaliações externas em larga escala. Cada vez mais as avaliações externas são apreendidas pelos setores empresariais que querem fazer da educação pública mais um mecanismo para obtenção de seus propósitos, tanto no que se refere à composição da força de trabalho alinhada à demanda do sistema produtivo e imprimindo valores ajustados a essa lógica, como enquanto mais um campo de obtenção de lucros com assessorias, materiais didáticos, dentre outros. Nesse cenário, por mais que as comunidades escolares se mobilizem e discutam suas atividades, somente pela via da avaliação é possível percorrer os subterrâneos das políticas educacionais e suas repercussões na organização do trabalho pedagógico, de modo a construir respostas propositivas aos ataques da responsabilização vertical que podem chegar às escolas mesmo por meios mais brandos.

A apropriação da avaliação externa em larga escala pela comunidade escolar – inverso ao seu uso para maximização de resultados e, portanto, sem se desviar da busca pela formação humana dos estudantes – corresponde a sua análise a partir do contexto, articulada a demais indicadores de qualidade social, de modo a fazer uso de seus dados para anunciar/denunciar as circunstâncias em que seu projeto formativo é desenvolvido e as responsabilidades nelas implicadas.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educ. Soc.**, v. 30, n. 108, 2009.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez. 2000.
- _____. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 75, 2001.
- _____. Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e *rankings* escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n.1, 2009.
- _____. Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, Fundação Carlos Chagas, v. 21, n. 46, 2010.
- _____. Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, 2012.
- _____. Mudanças no estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, 2013.
- _____. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, 2014.
- AGUILAR VILLANUEVA, L. F. **La hechura de las políticas**. Porrúa Librero-Editor, México, 1992.
- ALMEIDA, L. C.; BETINI, G. A. A Qualidade da escola: debatendo princípios rumo à construção de uma qualidade socialmente referenciada. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 9, n. 2, 2016.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- APPLE, M. W. The politics of official knowledge: does a national curriculum make sense? **Teachers College Record**, Columbia University, v. 95, n. 2, 1993.
- _____. **Para além da lógica do mercado** – compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Trad. Gilka leite Garcia, Luciana Axhe. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- ARCAS, P. **Implicações da progressão continuada e do Saresp na avaliação escolar**: tensões, dilemas e tendências. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, 2010.

_____. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, 2011.

ASSESSORIA DE AIP. **Avaliação institucional participativa e os indicadores de qualidade da educação fundamental**. Depe/Prefeitura Municipal de Campinas, 2014.

ASSIS, S. G. et. al. Definição de objetivos e construção de indicadores visando à triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

AVANCINI, M. Convergentes ou divergentes? **Revista Educação**. São Paulo: Segmento, set./2011. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/convergentes-ou-divergentes/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

AZEVEDO, J. C. de. Educação pública: o desafio da qualidade. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 21, n. 60, 2007.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, v. 15, n. 2, 2002.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, 2004.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 126, 2005.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edição 70, 1977.

BARRETTO, E. S. de S.; GIMENES, N. A experiência de avaliação institucional no município de Campinas: um depoimento. **Est. Aval. Educ.**, v. 27, n. 65, 2016.

BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, v. 26, n. 92, 2005.

BATLIWALA, S. El significado del empoderamiento de las mujeres: nuevos conceptos desde la acción. In: LEÓN, M. **Poder y empoderamiento de las mujeres**. Santa Fe de Bogotá: T/M Editores, 1997.

BAUER, A. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. **RBP AE**, v. 24, n.3, 2008.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, 2015.

BAUER, A.; SOUSA, S. Z. **Relações entre avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros: estudo em 10 municípios da federação**. Relatório Final de Pesquisa, São Paulo: Fapesp, 2017.

BELLONI, I. Educação. In: BITTAR, J. (org.). **Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

BERTAGNA, R. H. Dimensões da formação humana e qualidade social: referência para os processos avaliativos participativos. In: SORDI, M. R. L. de; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V. (Org.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

BERTAGNA, R. H.; OLIVEIRA, S. B.; MIRANDA, A. C. Por uma compreensão do conceito de formação humana para a construção da qualidade social da educação. In: **XVII ENDIPE - A DIDÁTICA E A PRÁTICA DE ENSINO NAS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SOCIEDADE**, Fortaleza, CE, 2014.

BERTAGNA, R. H.; OLIVEIRA, S. B.; SILVA, M. M. Formação humana como referência para a construção da qualidade social da escola pública. In: **XVIII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**. Cuiabá/MT:UFMT, 2016.

BETINI, G. A. **Avaliação institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas**. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BONAMINO, A. M. C. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil** – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013.

BONAMINO, A. M. C.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 2, 2012.

BONDIOLI, A. Construir compartilhando a qualidade: a contribuição das partes interessadas. In: **Participação e Qualidade em Educação da Infância**. Curitiba: UFPR, 2013.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. 5. ed., São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do estado**. Brasília, DF: Mare, 1995.

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, 2006.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, 2011.

CABRITO, B. G. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, 2009.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CAMINI, L. **Educação pública de qualidade social**: conquistas e desafios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CANÁRIO, R. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**. Rio Grande do Sul, v. 12, n. 2, 2008.

CANGUSSU, M. A. R. **Características escolares associadas ao desempenho dos estudantes na pesquisa Geres**: a escola pode fazer diferença? Tese (Doutorado em Educação)- Unicamp, Campinas, 2010.

CARLSON, R. et. al. Teacher team offers new vision of responsibility. In: **Living in Dialogue**, 2014. Disponível em: <<http://www.livingindialogue.com/teacher-team-offers-new-vision-responsibility/>>. Acesso em: 5 set. 2017.

CASASSUS, J. El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, 2007.

COELHO, M. I. de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, 2008.

COMUNITAS. **Quem somos**: A Comunitas. Disponível em: <<http://www.comunitas.org/portal/comunitas/>>. Acesso em: 11 maio 2017.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1995.

_____. O princípio da gestão democrática na educação. In: CURY, C. R. J. **Gestão democrática da educação**. Brasília: MEC, 2005. Boletim 19.

DAGNINO, E. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política & Sociedade**, n. 5, 2004.

DALBEN, A. **Avaliação institucional participativa**: possibilidades, limitações e potencialidades. 2008. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

_____. Avaliação institucional na escola de educação básica: uma aproximação orientada pelos princípios da participação. **Educação: Teoria e Prática**, v. 20, n.35, 2010.

_____. **Fatores associados à proficiência em leitura e matemática**: uma aplicação do modelo linear hierárquico com dados longitudinais do Projeto Geres. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?” **Educ. Soc.**, v. 25, n. 87, 2004.

DARLING-HAMMOND, L.; ASCHER, C. Construindo sistemas de controle em escolas urbanas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 35, p. 7-48, 2006.

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS (DOM). 10 mar. 2015. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/27479523.pdf>>. Acesso em: 10 de set. de 2018.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação como instrumento de formação cidadã e desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, D.; ALMEIDA Jr. (Org.). **Avaliação participativa: perspectivas e desafios**. Brasília: Inep, 2005.

_____. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, v.13, n.1, 2008.

_____. Avaliação e transformações da educação superior (1995-2000): do provão ao Sinaes. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 1, 2010.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ESTEBAN, M. T. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 2009.

_____. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, 2012.

_____. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, 2014.

FACCENDA, O.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. Capacidade explicativa de questionários de contexto: aspectos metodológicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 231, 2011.

FALABELLA, A.; DE LA VEGA, L. F. Políticas de responsabilización por desempenho escolar: un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. **Estudios Pedagógicos (Valdivia)**, v. 42, n. 2, 2016.

FALCONI. **Sobre a Falconi**. Disponível em: <<https://www.falconi.com/quem-somos/sobre-a-falconi/>>. Acesso em: 11 maio 2017.

FERRAROTTO, L. **Promase**: análise de uma experiência de avaliação do sistema municipal de ensino de Amparo. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

FERRAROTTO, L.; MALAVASI, M. M. S. A relação família-escola como alvo das atuais políticas públicas educacionais: uma discussão necessária. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 26, n. 52, 2016.

FERRAROTTO, L.; NOGUEIRA, C. F.; TOMAZ, S. C. Avaliação institucional participativa: fragilidades, potencialidades e desafios. In: **II ENCONTRO INTERNACIONAL PARTICIPAÇÃO, DEMOCRACIA E POLÍTICAS PÚBLICAS**. Campinas, 2015.

FLACH, S. F. **Qualidade social da educação: uma concepção na perspectiva democrática.** In: VI JORNADA DO HISTEDBR, Ponta Grossa, PR, 2005.

FNE. **O planejamento educacional no Brasil.** Ministério da Educação. 2011.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Extensão ou comunicação.** 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, 2005.

_____. **Materialismo histórico-dialético: pontos e contrapontos.** Palestra proferida junto ao MST na Escola de Formação Florestan Fernandes. São Paulo, 2007.

_____. Avaliação para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática**, v. 20, n. 35, 2010.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: **III SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA PROMOVIDO PELO CEDES NO SIMPÓSIO PNE: DIRETRIZES PARA AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL**, 2011a.

_____. O método científico e a luta de classes: a questão da verdade na perspectiva do positivismo e do materialismo histórico-dialético. In: **V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA.** Florianópolis, SC, 2011b.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, 2012.

_____. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 148, 2013a.

_____. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores.** Florianópolis, SC: Insular, 2013b.

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, 2014.

_____. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, 2016a.

_____. Uberização, OCDE e habilidades socioemocionais. **Avaliação Educacional - Blog do Freitas**, 20 dez. 2016b. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/12/20/uberizacao-ocde-e-habilidades-socioemocionais/>>. Acesso em: 23 out. 2017.

_____. Ravitch: destruir não é reformar. **Avaliação Educacional - Blog do Freitas**. 23 out. 2017a. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/10/23/ravitch-destruir-nao-e-reformar/>>. Acesso em: 30 out. 2017.

_____. As mães das praças de Doria. **Avaliação Educacional - Blog do Freitas**. 21 out. 2017b. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/10/21/as-maes-das-pracas-de-doria/>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

FREITAS, L. C. et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. **Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda., 2004.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional: caminhando na contramão**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRIGOTTO, G. O. enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2003a.

_____. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, 2003b.

GAMBOA, S. S. (Org.) **Pesquisa educacional: quantidade qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012.

GATTI, B. A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, 2006.

_____. **Abordagens quantitativas e a pesquisa educacional**. SEM. IME – USP, maio 2012.

GAULEJAC, V. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996.

_____. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao**

neoliberalismo em educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONTIJO, C. M. M. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, 2012.

GUISBOND, L.; NEILL, M.; SCHAEFFER, B. A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, 2012.

GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. **Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais**, n. 1. Brasília, DF: Unb, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

GUSMÃO, N. M. M. Os desafios da diversidade na escola. In: _____. (Org.) **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

INEP. **PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

INEP. **Saeb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 1º mar. 2016.

INEP. **Saeb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

JESUS, W. F. Alto lá! Uma nova ordem é possível. Contribuições do materialismo histórico à pesquisa e às políticas em educação. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, Universidade de Brasília, 2014.

LAROS, J. A. O uso de análise fatorial: algumas diretrizes para pesquisadores. In: PASQUALI, L. (Org.). **Análise fatorial para pesquisadores**. Brasília: LabPAM, 2005.

LEITE, D. Ameaças pós-*rankings*: sobrevivência das CPAs e da autoavaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Org.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**. v. 21, n. 48, 2013.

LOED – Laboratório de Observação e Estudos Descritivos. **Avaliação institucional potencializando a qualidade nas escolas**. Documento de trabalho. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005.

_____. **Avaliação institucional participativa como eixo estruturante de uma política de regulação da qualidade do ensino negociada com as escolas**. Documento de Trabalho. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHIRI, J. From 3 R's to 3 C's: corporate curriculum and culture in public schools. **Social Justice**, v. 32, n. 3, 2005.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, 2009.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MASCARENHAS, A. C. B. A Contribuição do materialismo histórico – dialético para a análise das políticas educacionais. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados; Universidade de Brasília, 2014.

MATHISON, S.; ROSS, E. W. The hegemony of the accountability: the corporate-political alliance for controlo of schools. In: GABBARD, David; ROSS, E. Wayne. **Defending public schools: Education under the security state**. Greenwood Publishing Group, 2004.

MENDES, G. do S. C. V. **Avaliação institucional: estudo da implementação de uma política para a escola fundamental do município de Campinas-SP**. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

_____. Avaliação institucional participativa: um processo formativo do orientador pedagógico para a qualidade da escola pública. In: **Anais do III Congresso Internacional de Avaliação/VIII Congresso Internacional de Educação**. Gramado, 2013.

MENDES, G. S. C. V. et al . Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, 2015.

MENEGÃO, R. C. S. G. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 11, n. 3, 2016.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. **Revista Theomai**, Red Internacional de

Estudios sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo, Buenos Aires, Argentina, n. 15, 2007.

MIGUEL, A.; MOURA, A. R. L. Avaliação sistêmica em matemática: alterando focos, concepções e intenções para se dimensionar tensões. In: CUNHA, Ana Maria de Oliveira et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOURA, A. R. L. et. al. **Relatório final da avaliação de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática – 2º ano do ciclo II da rede escolar municipal de Campinas-SP**. Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Campinas, Campinas, 2008.

MUNHOZ, F. Avaliação em larga escala serve para punir escolas e professores, diz pesquisador. **Carta Campinas**. 2016. Disponível em: <<http://cartacampinas.com.br/2016/01/avaliacao-em-larga-escala-serve-para-punir-escolas-e-professores-diz-pesquisador/>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

NEWMAN, J.; CLARK, J. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, 2012.

NOGUEIRA, M. A. **Um estado para a sociedade civil. Temas éticos e políticos da gestão democrática**. São Paulo: Cortez, 2004.

NORONHA, L. G. **Prova Campinas**: uma política pública indisciplinar de avaliação de sistema. 2014. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

OLIVEIRA, R. M. **A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2001-2004): contribuições para o entendimento da Escola Viva**. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, 2005.

OLIVEIRA, S. B. A assessoria privada de gestão educacional na rede municipal de ensino de Campinas. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 26, n. 53, 2016.

_____. Formação humana e os significados das palavras em disputa: afinamento conceitual. In: SORDI, M. R. L. de; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V. (Org.). **Qualidade(s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

PACHECO, J. A. Avaliação das aprendizagens: políticas formativas e práticas sumativas. In: **ENCONTROS DE EDUCAÇÃO**, Funchal, Secretaria da Educação do Governo Regional da Madeira, 2012.

PALUDO, C.; VITORIA, F. B. Contribuições do materialismo histórico-dialético para o entendimento da política pública social na atualidade. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, Universidade de Brasília, 2014.

PARO, V. H. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para

a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48, 2011.

PASQUALI, L. Princípios de elaboração de escalas psicológicas. **Revista de Psiquiatria Clínica**, ed. especial, 1998.

_____. Psicometria. **Rev. Esc. Enferm.**, São Paulo-USP, v. 43, 2009.

PENTEADO, T. C. Z. **O protagonismo de especialistas da educação na política de avaliação institucional participativa na Rede Municipal de Educação de Campinas**. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

PEREIRA, R. S. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

POLATO, A.; BERTAGNA, R. H. O uso de avaliações em larga escala como forma de aferir a qualidade da educação. In: ALMEIDA, L. C. et. al. (Orgs.). **IV SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PNE em foco: Políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação**, Campinas: Cedes, 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Lei n. 6.662/91**, de 10 de outubro de 1991. Cria o Conselho de Escola. Campinas, SP, 1991.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Carta de Princípios**. Campinas, SP, 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto n. 14.460/2003**, de 30 de setembro de 2003. Reorganiza a estrutura administrativa, as atribuições dos Departamentos, Coordenadorias e Setores da Secretaria Municipal de Educação de Campinas e dá outras providências. Campinas, SP, 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação institucional participativa: uma alternativa para a educação básica de qualidade da rede Municipal de Ensino de Campinas e Fundação Municipal para Educação Comunitária**. Campinas, SP, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME n. 02/2008**, de 14 de fevereiro de 2008. Dispõe sobre a regulamentação das horas-projeto na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Campinas, SP, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n. 05/2008**, de 6 de maio de 2008. Estabelece as diretrizes para a implementação do processo de Avaliação Interna das Unidades Municipais de Ensino Fundamental e para a constituição da Comissão Própria de Avaliação. Campinas, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto n. 16.779**, de 21 de setembro de 2009. Regulamenta as Atribuições de Cargos Previstos nas Leis n. 12.985, de 28 de junho de 2007, n. 12.986, de 28 de junho de 2007 e n. 12.987, de 28 de junho de 2007, que dispõem sobre os Planos de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores Públicos Municipais. Campinas, SP, 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SME n. 114/2010**, de 30 de dezembro de 2010. Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Campinas, SP, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica para o ensino fundamental** - anos iniciais: um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Comunicado Depe/Assessoria de Avaliação Institucional n. 03/2014**. Campinas, SP, 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto n. 18.424/2014**, de 30 de julho de 2014. Regulamente as atribuições de cargos previstos nas Leis n. 12.987, de 28 de julho de 2007 e n. 13.980, de 23 de dezembro de 2010, revoga o artigo 3º e o anexo IV do Decreto n. 16.779, de 21 de setembro de 2009, e o artigo 3º e o Anexo III do Decreto n. 18.316, de 31 de março de 2014. Campinas, 2014.

_____. **Plano de trabalho Prefeitura/Comunitas**. Juntos pelo desenvolvimento sustentável. Campinas, 2013-2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n. 03/2015**, de 12 de fevereiro de 2015. Estabelece diretrizes e normas para o planejamento, a elaboração e a avaliação do projeto pedagógico das unidades educacionais da rede municipal de ensino de Campinas. Campinas, SP, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n. 08/2015**, de 6 de março de 2015. Dispõe sobre o processo de atribuição de blocos de unidades educacionais e locais de trabalho aos especialistas de educação efetivos na rede municipal de ensino de Campinas. Campinas, 2015.

RAVITCH, D. **A morte e vida do grande sistema escolar americano**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2011.

_____. **Reign of error**: The hoax of the privatization movement and the danger to american's public schools. New York: Alfred A. Knopf, 2013.

_____. Yes, it is true! i don't like school choice! I admire teachers' unions! **Blog da Daiane Ravitch**. 11 out. 2017. Disponível em: <https://www.huffingtonpost.com/entry/yes-it-is-true-i-dont-like-school-choice-i-admire-teachers-unions_us_59de9bc0e4b0eb18af061126?section=us_education>. Acesso em: 30 out. 2017.

RICHTER, L. M. Responsabilização docente no contexto da avaliação externa das escolas. In: ALMEIDA, L. C. et. al. (Orgs.). **IV SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PNE em foco: Políticas de responsabilização, regime de colaboração e sistema nacional de educação**, Campinas: Cedes, 2013.

RICHTER, L. M.; SOUZA, V. A.; SILVA, M. V. A dimensão meritocrática dos testes padronizados e a responsabilização unilateral dos docentes. **RBP**, v. 31, n. 3, 2015.

ROBERTSON, S. L. A estranha não morte da privatização neoliberal na estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, 2012.

RODRIGUES, J. D. Z.; FERRAROTTO, L. O gerencialismo e a responsabilização docente: a subordinação da organização do trabalho pedagógico aos interesses empresariais. In: CARVALHO, S. R.; CAVALCANTE, R. G. **Neoliberalismo e resistência na educação**. Curitiba: CRV, 2018.

RODRIGUEZ, M. V. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico-dialético. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, Universidade de Brasília, 2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007.

SCHNEIDER, M. P. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. **Rev. Cient.**, São Paulo, n. 30, 2013.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Saresp permite monitorar avanços da educação básica no Estado**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 29, n. 1, 2011.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. CEDES**, Campinas, SP, v. 29, n. 78, 2009.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, 2013.

SORDI, M. R. L. Razões práticas e razões políticas para defender processos de avaliação institucional nas escolas de ensino fundamental. In: _____; SOUZA, A. **Avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de educação de Campinas como espaço de aprendizagem**. Campinas, SP: Millennium, 2009.

_____. Há espaços para a negociação em políticas de regulação da qualidade da escola pública? **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 20, n.35, 2010.

_____. Comissão própria de avaliação (CPA): similaridades e dessemelhanças no uso da estratégia da educação superior e em escolas do ensino fundamental. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 3, 2011.

_____. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, 2012.

_____. Bases ético-epistemológicas de processos de responsabilização participativa e os sentidos que produzem na qualificação da escola pública. In: **Anais do III Congresso Internacional de Avaliação/VIII Congresso Internacional de Educação**. Gramado, 2013.

_____. A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais. In: SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V. (Org.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017.

SORDI, M. R. L.; FREITAS, L. C. **O trabalho de apoio às escolas no processo de avaliação institucional participativo: pontos e contrapontos**. Texto de trabalho, 2005.

_____. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 7, n. 12, 2013.

SORDI, M. R. L.; BERTAGNA, R. H.; SILVA, M. M. A avaliação institucional participativa e os espaços políticos de participação construídos, reinventados, conquistados na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, 2016.

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, 2009.

SORDI, M. R. L.; MENDES, G. S. C. V. As escolas como centros produtores de políticas de avaliação alternativas: dilemas e conflitos dos processos de responsabilização participativa. In: **XVII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, Fortaleza. Livro 3 - Didática e prática de ensino na relação com a Sociedade. Fortaleza, CE: EdUECE, 2014.

SOUSA, S. M. Z. L.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, v. 1, n. 46, 2010.

SOUSA, S. Z. Avaliação externa e em larga escala no âmbito do estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil** – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis, SC: Insular, 2013.

_____. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, 2014.

SOUZA, E. R. et. al. Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativos. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz, 2005.

SOUZA, E. S. Avaliação instituição na rede municipal de campinas: experiências e desafios na condução da implementação. In: SORDI, M. R. L.; SOUZA, E. **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque**. Campinas (SP): Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria de Educação, 2012.

SOUZA, E. S.; ANDRADE, M. R. S. A Avaliação institucional na rede municipal de educação de Campinas: recuperação das marcas históricas. In: SORDI, M. R. L.; SOUZA, E. S. **A avaliação como instância medicadora da qualidade da escola pública**: a rede municipal de ensino de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas, SP: Millennium, 2009.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 84, 2003.

SUSPITSYNA, T. Accountability in American education as a rhetoric and a technology of governmentality. **Journal of Education Policy**, v. 25, n. 5, 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Saiba o que é e como funciona o Plano de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/27690/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

TOKARNIA, M. Provinha Brasil terá apenas versão digital por restrições financeiras, diz Inep. **Agência Brasil**. 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-08/provinha-brasil-tera-apenas-versao-digital-por-restricoes-financeiras-diz>>. Acesso em: 31 ago. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURNIPSEED, S.; DARLING-HAMMOND, L. Accountability Is more than a test score. **Education Policy Analysis Archives**, v. 23, n. 11, 2015.

VARANI, A.; BALSAMO, L. M. Eu só penso em descrito: sentidos produzidos sobre a avaliação externa no cotidiano escolar. **Revista Teias**, v. 16, n. 43, 2015.

VIEIRA, J. M. A.; FERRAROTTO, L. A política de avaliação institucional participativa na rede municipal de Campinas: as estratégias de formação e o protagonismo dos atores. In: **Anais do III Congresso Internacional de Avaliação/VIII Congresso Internacional de Educação**. Gramado, 2013.

ANEXO A

Roteiro de Entrevista com Assessoria de Avaliação Institucional/Núcleo de Avaliação.

Tema	Objetivo	Pergunta
Avaliação externa	Entender qual a concepção/ importância da avaliação externa dos Assessores em AIP	Qual importância você atribui a avaliação externa?
	Importância dos dados da avaliação externa para a rede de Campinas.	Qual a importância dos dados da avaliação externa para a rede de Campinas?
	Qual a utilização dos dados das avaliações externas para a Assessoria.	A Assessoria trabalha com os dados do IDEB? Como?
	Uso dos dados da avaliação externa em nível micro.	Para você, as escolas fazem uso dos dados da avaliação externa? Como?
	Identificar alterações de práticas a partir dos resultados na avaliação externa.	Você identifica mudanças de práticas, em algumas escolas, a partir dos resultados do IDEB?
AIP	Identificar se há relação entre avaliação externa e avaliação institucional.	Para você, na rede de Campinas, há um diálogo entre avaliação externa e avaliação institucional?
	Relacionar a política de AIP e a existência de coletivos escolares.	A AIP favoreceu a existência de coletivos escolares? De que forma?
Coletivos escolares	Identificar qual o conhecimento da Assessoria sobre os coletivos escolares.	Na rede, atualmente, há escolas com coletivos consolidados? Como você caracteriza-os?
	Relacionar uso das avaliações externas e existência de coletivos escolares.	A existência de coletivos escolares interfere no uso dos dados da avaliação externa? De que forma?
	Identificar escolas com coletivos escolares em atividade.	Indique as escolas que possuem espaços coletivos em atividade (Conselho de escola, CPA, etc.). Por que tais escolas foram escolhidas?
Av. Externa	Identificar quais são as escolas que fazem uso da avaliação externa	Indique as escolas que fazem uso dos dados da avaliação externa em seu cotidiano. Por que tais escolas foram apontadas? Quais usos são feitos?

ANEXO B

INSTRUÇÕES PARA A AVALIAÇÃO DOS ITENS

Buscamos, neste documento, trazer as orientações necessárias para a avaliação dos itens do instrumento, direcionado aos Orientadores Pedagógicos e Professores da Rede Municipal de Campinas, que será utilizado em uma das etapas para a coleta dos dados da pesquisa intitulada “Avaliação Externa e Avaliação Institucional Participativa no município de Campinas: percepções e usos” a qual tem por objetivo descrever e analisar os usos e as percepções dos atores que compõem os três níveis (nível central, NAEDs, escolas) da Secretaria Municipal de Educação (SME) sobre a avaliação externa de desempenho dos alunos.

Basicamente, a avaliação dos itens consiste em três aspectos:

- **Adequação à dimensão.** Busca-se verificar se o juiz reconhece a que dimensão o item pertence. Para essa avaliação, o juiz deverá preencher com um (X) a qual categoria acredita o item pertencer.
 - *Categoria I* – Percepção da avaliação externa de desempenho dos alunos: refere-se à forma como o respondente entende a avaliação externa de desempenho dos alunos nos diversos níveis da SME.
 - *Categoria II* – Usos da avaliação externa de desempenho dos alunos: relacionam-se as diferentes formas de utilização dos resultados da avaliação externa de desempenho dos alunos, tanto no nível micro como no nível meso e macro.
 - *Categoria III* – Características dos coletivos escolares: diz respeito ao modo como os coletivos escolares (CPA, Conselho de Escola, etc.) podem estar constituídos.
 - *Categoria IV* – Utilização dos resultados da avaliação externa de desempenho dos alunos e relação com a AIP: refere-se à operacionalização de possíveis usos da avaliação externas de desempenho dos alunos relacionados, diretamente, a implementação da política Avaliação Institucional Participativa.
- **Orientação.** Para evitar o viés do respondente, há itens com orientação contrária, distribuídos aleatoriamente segundo sua posição no instrumento. É considerado um item com “orientação positiva” aquele que represente uma situação na qual o protagonismo do processo avaliativo e da utilização dos resultados da avaliação externa sustenta-se no coletivo escolar, e que, portanto, leva a o respondente a assinalar a opção “Concordo”. É considerado um item com “orientação negativa” aquele que para representar tal situação o respondente precise assinalar a opção “Discordo”.
- **Semântica.** Dever ser considerado se os conteúdos estão claros; as expressões estão corretas; se a regência dos verbos está adequada; se os termos utilizados são

compreensíveis e se estão adequados ao nível dos Orientadores Pedagógicos e Professores. Aqui também devem ser considerados os princípios propostos por Pasquali (2009) para a definição operacional dos itens: clareza, objetividade, simplicidade, precisão, tipicidade e credibilidade. Neste aspecto, os itens podem ser classificados em:

- Adequados, quando a frase expressa adequadamente e de forma inequívoca a ideia desejada;
- Plausível, quando a frase não expressa totalmente à ideia desejada, mas permite uma boa aproximação;
- Inadequado, quando o item não expressa minimamente a ideia desejada.

Caso achar pertinente, comentários e sugestões podem ser feitos sobre cada um dos itens no espaço reservado ao final do instrumento.

Diante de qualquer dúvida, favor entrar em contato com Luana Ferrarotto.

(19) 98117-5223 ou luanaferrarotto@yahoo.com.br

ANEXO C

Registro da análise dos juízes que validaram o instrumento.

	DIMENSÕES											
	Luana	JUIZ 1	JUIZ 2	JUIZ 3	JUIZ 4	JUIZ 5	JUIZ 6	JUIZ 7	I	II	III	IV
1. Os resultados das avaliações externas de desempenho dos estudantes traduzem a qualidade escolar.	I	I	I	I	I	I	I	I	7	0	0	0
2. O resultado da avaliação externa é um dos elementos que devem ser analisados no debate acerca da qualidade escolar.	I	I	I	I	I	II	I	I	6	1	0	0
3. Os resultados da Provinha Brasil são mais utilizados por minha escola do que os resultados da Prova Brasil.	II	II	II	II	II	I	II	II	1	6	0	0
4. Os resultados da Provinha Brasil, mesmo sendo aplicada e corrigida pelos próprios professores, são confiáveis.	I	I	I	IV	II	I	I	I	5	1	0	1
5. Os Saberes dos alunos em Língua Portuguesa estão contemplados nos descritores usados nas avaliações externas.	I	II	I	II	I	I	I	I	5	2	0	0
6. Os Saberes dos alunos em Matemática estão contemplados nos descritores usados nas avaliações externas.	I	II	I	II	I	I	I	I	5	2	0	0
7. Os resultados da avaliação externa precisam ser considerados na autoavaliação da escola.	IV	IV	IV	IV	IV	IV	I	I	2	0	0	5
8. Mesmo quando a escola apresenta retrocessos em seus resultados das avaliações externas, pode estar realizando um bom trabalho.	I	I	I	IV	I	II	I	I	5	1	0	1
9. Os resultados da Prova Brasil são irrelevantes para que a SME acompanhe cada escola.	I	I	I	I	I	II	I	I	6	1	0	0
10. Os resultados da Provinha Brasil são irrelevantes para que a SME acompanhe cada escola.	I	I	I	I	I	II	I	I	6	1	0	0
11. Minha escola utiliza os resultados das avaliações externas no planejamento de suas ações.	II	I	II	IV	II	II	II	II	1	5	0	1

12. Os resultados da avaliação externa são utilizados pelo Supervisor Educacional para acompanhar minha escola.	II	II	II	II	II	II	II	II	0	7	0	0
13. O Coordenador Pedagógico utiliza os resultados da avaliação externa para acompanhar os dados das escolas.	II	II	II	II	II	II	II	II	0	7	0	0
14. A SME usa os resultados da avaliação externa para incentivar as escolas com baixo desempenho a melhorar o trabalho que realizam.	II	II	II	II	II	II	II	II	0	7	0	0
15. O IDEB é utilizado pela SME para responsabilizar as escolas municipais pelos resultados obtidos.	II	II	II	II	II	I	II	II	1	6	0	0
16. A SME usa resultados da avaliação externa para incentivar as escolas com alto desempenho a melhorar ainda mais o seu trabalho.	II	II	II	II	II	II	II	II	0	7	0	0
17. Minha escola valoriza os resultados da Prova Campinas.	I	I	II	I	II	I	II	II	3	4	0	0
18. Os resultados da Prova Campinas têm influência no ensino da minha escola.	I	II	I	I	II	I	II	II	3	4	0	0
19. Os resultados da avaliação externa são irrelevantes para a avaliação institucional da minha escola.	IV	IV	IV	I	IV	IV	IV	I	2	0	0	5
20. É mais importante ter um avanço no IDEB do que atingir a meta estabelecida para este índice.	I	I	I	I	I	I	I	I	7	0	0	0
21. A escola avança em seu IDEB quando há avanço em sua qualidade.	I	I	I	I	I	I	I	I	7	0	0	0
22. As ações realizadas pela SME com base nos resultados da avaliação externa são importantes para a melhoria da qualidade do ensino.	II	I	II	II	I	I	II	II	3	4	0	0
23. Em minha escola há CPA, porém não ocorre o trabalho coletivo.	III	III	IV	III	III		III	III	0	0	5	1
24. A CPA pode ser considerada consolidada sem ter todos os segmentos escolares representados.	III	III		III	III	III	III	III	0	0	6	0
25. Os conteúdos abordados em sala de aula são avaliados pela Prova Brasil.	I	I	I	I	I	I	I	I	7	0	0	0
26. Os conteúdos abordados em sala de aula são avaliados pela Provinha Brasil.	I	I	I	I	I	I	I	I	7	0	0	0
27. Os conteúdos abordados em sala de aula foram avaliados pela Prova Campinas.	I	I	I	I	I	I	I	I	7	0	0	0

28. A qualidade da educação seria melhor se seus professores recebessem bônus pelos resultados obtidos nas avaliações externas.	I	I	I	II	II	I	I	I	5	2	0	0
29. Os resultados da avaliação externa são considerados como único indicador que traduz sua realidade.	I	II	I	I	II	I	II	I	4	3	0	0
30. Os resultados da Provinha Brasil são utilizados para orientação das práticas pedagógicas da minha escola.	II	II	II	I	II	II	II	II	1	6	0	0
31. Os resultados da Prova Brasil são utilizados para orientação das práticas pedagógicas da minha escola.	II	II	II	I	II	II	II	II	1	6	0	0
32. Os resultados da Prova Campinas são utilizados para orientação das práticas pedagógicas da minha escola.	II	II	II	I	II		II	II	1	5	0	0
33. Os resultados das avaliações externas são discutidos nos TDC's.	II	II	II	IV	II	II	II	II	0	6	0	1
34. As famílias são informadas sobre os resultados obtidos nas avaliações externas.	II	II		III	II	II	II	II	0	5	1	0
35. Os alunos são informados sobre os resultados obtidos nas avaliações externas.	II	II		III	II	II	II	II	0	5	1	0
36. A escola desenvolve outros trabalhos coletivos relacionados à AIP, além da CPA.	III	III	IV	III	IV	IV	III	III	0	0	4	3
37. Os dados da avaliação externa são utilizados no planejamento das diversas atividades desenvolvidas pela escola.	II	IV	II	IV	II	II	IV	II	0	4	0	3
38. A escola realiza atividades valorizando conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática devido às exigências nas avaliações externas.	II	II	II	IV	II	I	I	I	3	3	0	1
39. Os resultados da Prova Brasil são discutidos com os pais, para além daqueles que participam da CPA e Conselho de Escola.	IV	IV		III	III	IV	II	II	0	2	2	2
40. Os resultados da Prova Campinas foram discutidos nas com os pais, para além daqueles que participam da CPA e Conselho de Escola.	IV	IV		III	III	IV	II	II	0	2	2	2
41. Os resultados da Provinha Brasil são discutidos com os pais, para além daqueles que participam da CPA e Conselho de Escola.	IV	IV		III	III	IV	II	II	0	2	2	2
42. A escola realiza a avaliação institucional apenas com base nos resultados da avaliação externa.	IV	IV		IV	IV	IV	IV	IV	0	0	0	6
43. Os resultados da avaliação externa são discutidos em coletivos como CPA ou Conselho de Escola.	IV	IV	IV	III	III	IV	IV	IV	0	0	2	5

44. Os resultados da avaliação externa são utilizados na elaboração do Projeto Pedagógico.	II	IV	II	IV	II	II	II	IV	0	4	0	3
45. Os alunos são treinados para a realização das avaliações externas.	II	II	II	IV	II	II	II	II	0	6	0	1
46. Minha escola elabora <i>rankings</i> com resultados da avaliação externa das outras Unidades para verificar a posição da instituição.	II	II	II	IV	II	II	II	II	0	6	0	1
47. A constituição da CPA se dá pela obrigatoriedade da resolução.	III	III	IV	III	III	IV	III	III	0	0	5	2

ANEXO D**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA**

Outubro/2015

Objetivo da pesquisa: descrever e analisar as percepções sobre a avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de Campinas.

Professor(a), você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa sobre as percepções acerca da avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de Campinas. ***Sua participação é de suma importância*** para que possamos contemplar o objetivo da pesquisa. Este questionário, contém frases em que você poderá sinalizar seu grau de concordância com elas e, ainda, frases que representam situações referentes à escola municipal onde você trabalha para que você indique se tais situações ocorrem. Agradecemos sua colaboração e ressaltamos que ***as suas declarações serão tratadas de maneira totalmente confidencial***. Assim, os dados serão apresentados de maneira a não permitir a identificação de qualquer participante. Coloco-me a disposição para esclarecimento de eventuais dúvidas sobre a pesquisa.

Muito Obrigada!

Pesquisadora responsável: Profa. Luana Ferrarotto – LOED/UNICAMP

Orientadora da pesquisa: Profa. Dra. Maria Marcia Sigrist Malavasi

Telefone para contato: (19) 98117-5223

e-mail:

luanaferrarotto@yahoo.com.br

RESPONDENTE PROFESSOR	
Tempo na RMEC (em anos):	
Tempo no cargo na RMEC (em anos):	
NAED a que a escola pertence:	
Sempre esteve nesta Escola? Sim () Não ()	
Ano que ministra aula: 2º ano () 5º ano () 9º ano ()	
Data: __/__/__	

A seguir apresentaremos algumas afirmações. Leia cada uma das frases e marque, entre as alternativas **1 2 3 4 5**, o valor que lhe parece mais apropriado à sua realidade.

O **1** significa “Discordo Totalmente” e progressivamente vai aumentando o grau de concordância até o outro extremo, onde **5** significa “Concordo Totalmente”.

Nas afirmações a seguir, consideramos avaliação externa as provas elaboradas externamente à escola com foco no desempenho dos alunos. Por exemplo: Prova Brasil, Provinha Brasil e Prova Campinas.

O termo “em minha escola” refere-se à escola em que você possui maior carga horária de trabalho.

	Níveis de Concordância					Não se aplica
	(-) (+)					
	1	2	3	4	5	
1. Os resultados das avaliações externas de desempenho dos estudantes traduzem a qualidade do trabalho realizado pela escola.						
2. Os resultados das avaliações externas são um dos elementos que devem ser analisados no debate acerca da qualidade escolar.						
3. Os resultados da Provinha Brasil são mais utilizados por minha escola do que os resultados da Prova Brasil.						
4. Os resultados da Provinha Brasil, mesmo sendo aplicada e corrigida pelos próprios professores, são confiáveis.						
5. Os Saberes dos alunos em Língua Portuguesa estão contemplados nos descritores usados na Prova Brasil.						
6. Os Saberes dos alunos em Matemática estão contemplados nos descritores usados na Prova Brasil.						
7. Os resultados das avaliações externas precisam ser considerados na avaliação institucional da escola.						

	Níveis de Concordância					Não se aplica
	<div>(-)</div> <div>(+)</div>					
	1	2	3	4	5	
8. Mesmo quando a escola apresenta retrocessos em seus resultados das avaliações externas, pode estar realizando um bom trabalho.						
9. Os resultados da Prova Brasil são irrelevantes para que a SME acompanhe cada escola.						
10. Os resultados da Provinha Brasil são irrelevantes para que a SME acompanhe cada escola.						
11. Minha escola utiliza os resultados das avaliações externas no planejamento de suas ações.						
12. Os resultados das avaliações externas são utilizados pelo Supervisor Educacional para acompanhar minha escola.						
13. O Coordenador Pedagógico utiliza os resultados das avaliações externas para acompanhar os dados das escolas.						
14. A SME usa os resultados das avaliações externas para incentivar as escolas com baixo desempenho a melhorar o trabalho que realizam.						
15. O IDEB é utilizado pela SME para responsabilizar as escolas municipais pelos resultados obtidos.						
16. A SME usa os resultados das avaliações externas para incentivar as escolas com alto desempenho a melhorar ainda mais o seu trabalho.						
17. Os resultados da Prova Campinas têm influência no ensino da minha escola.						
18. Os resultados das avaliações externas são irrelevantes para a avaliação institucional da minha escola.						
19. É mais importante ter um avanço no IDEB do que atingir a meta estabelecida para este índice.						
20. A escola avança em seu IDEB quando há avanço na qualidade do trabalho realizado na unidade escolar.						
21. As ações realizadas pela SME com base nos resultados das avaliações externas são importantes para a melhoria da qualidade do ensino.						
22. Em minha escola há CPA, porém não ocorre o trabalho coletivo.						
23. A CPA pode ser considerada consolidada sem ter todos os segmentos escolares representados.						
24. Os conteúdos abordados em sala de aula são avaliados pela Prova Brasil.						
25. Os conteúdos abordados em sala de aula são avaliados pela Provinha Brasil.						
26. Os conteúdos abordados em sala de aula foram avaliados pela Prova Campinas.						
27. A qualidade da educação seria melhor se os professores recebessem bônus pelos resultados obtidos nas avaliações externas.						

As afirmações abaixo representam situações que podem ocorrer em sua escola. Avalie, de acordo com sua percepção, com que frequência essas situações podem ocorrer.

	NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	GERALMENTE	SEMPRE	NÃO SE APLICA
28. Os resultados das avaliações externas são considerados pela escola como único indicador que traduz sua realidade.						
29. Os resultados da Provinha Brasil são utilizados para orientação das práticas pedagógicas da minha escola.						
30. Os resultados da Prova Brasil são utilizados para orientação das práticas pedagógicas da minha escola.						
31. Os resultados da Prova Campinas são utilizados para orientação das práticas pedagógicas da minha escola.						
32. Os resultados das avaliações externas são discutidos nos TDC's.						
33. As famílias são informadas sobre os resultados obtidos nas avaliações externas.						
34. Os alunos são informados sobre os resultados obtidos nas avaliações externas.						
35. A escola desenvolve outros trabalhos coletivos relacionados à AIP, além da CPA.						
36. Os dados das avaliações externas são utilizados no planejamento das diversas atividades desenvolvidas pela escola.						
37. A escola realiza atividades valorizando conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática devido às exigências nas avaliações externas.						
38. Os resultados da Prova Brasil são discutidos com os pais, para além daqueles que participam da CPA e Conselho de Escola.						
39. Os resultados da Prova Campinas foram discutidos com os pais, para além daqueles que participam da CPA e Conselho de Escola.						
40. Os resultados da Provinha Brasil são discutidos com os pais, para além daqueles que participam da CPA e Conselho de Escola.						
41. A escola realiza a avaliação institucional apenas com base nos resultados das avaliações externas.						
42. Os resultados das avaliações externas são discutidos em coletivos como CPA ou Conselho de Escola.						
43. Os resultados das avaliações externas são utilizados na elaboração do Projeto Pedagógico.						
44. Os alunos são treinados para a realização das avaliações externas.						
45. Minha escola elabora <i>rankings</i> com resultados da avaliação externa das outras Unidades para verificar a posição da instituição.						
46. A constituição da CPA se dá pela obrigatoriedade da resolução.						

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Outubro/2015

Objetivo da pesquisa: descrever e analisar as percepções sobre a avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de Campinas.

Orientador Pedagógico, você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa sobre as percepções acerca da avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de Campinas. ***Sua participação é de suma importância*** para que possamos contemplar o objetivo da pesquisa. Este questionário, contém frases em que você poderá sinalizar seu grau de concordância com elas e, ainda, frases que representam situações referentes à escola municipal onde você trabalha para que você indique se tais situações ocorrem. Agradecemos sua colaboração e ressaltamos que ***as suas declarações serão tratadas de maneira totalmente confidencial***. Assim, os dados serão apresentados de maneira a não permitir a identificação de qualquer participante. Coloco-me a disposição para esclarecimento de eventuais dúvidas sobre a pesquisa.

Muito Obrigada!

Pesquisadora responsável: Profa. Luana Ferrarotto – LOED/UNICAMP

Orientadora da pesquisa: Profa. Dra. Maria Marcia Sigrist Malavasi

Telefone para contato: (19) 98117-5223

e-mail: luanaferrarotto@yahoo.com.br

RESPONDENTE ORIENTADOR PEDAGÓGICO	
Tempo na RMEC (em anos):	
Tempo no cargo na RMEC (em anos):	
NAED a que a escola pertence:	
Sempre esteve nesta Escola? Sim () Não ()	
Segmento em que atua: ciclo I () ciclo II () ciclo III () ciclo IV ()	
Data: __/__/__	

A seguir apresentaremos algumas afirmações. Leia cada uma das frases e marque, entre as alternativas **1 2 3 4 5**, o valor que lhe parece mais apropriado à sua realidade.

O **1** significa “Discordo Totalmente” e progressivamente vai aumentando o grau de concordância até o outro extremo, onde **5** significa “Concordo Totalmente”.

Nas afirmações a seguir, consideramos avaliação externa as provas elaboradas externamente à escola com foco no desempenho dos alunos. Por exemplo: Prova Brasil, Provinha Brasil e Prova Campinas.

O termo “em minha escola” refere-se à escola em que você possui maior carga horária de trabalho.

	Níveis de Concordância					Não se aplica
	(-) (+)					
	1	2	3	4	5	
1. Os resultados das avaliações externas de desempenho dos estudantes traduzem a qualidade do trabalho realizado pela escola.						
2. Os resultados das avaliações externas são um dos elementos que devem ser analisados no debate acerca da qualidade escolar.						
3. Os resultados da Provinha Brasil são mais utilizados por minha escola do que os resultados da Prova Brasil.						
4. Os resultados da Provinha Brasil, mesmo sendo aplicada e corrigida pelos próprios professores, são confiáveis.						
5. Os Saberes dos alunos em Língua Portuguesa estão contemplados nos descritores usados na Prova Brasil.						
6. Os Saberes dos alunos em Matemática estão contemplados nos descritores usados na Prova Brasil.						
7. Os resultados das avaliações externas precisam ser considerados na avaliação institucional da escola.						

	Níveis de Concordância					Não se aplica
	<div>(-)</div> <div>(+)</div>					
	1	2	3	4	5	
8. Mesmo quando a escola apresenta retrocessos em seus resultados das avaliações externas, pode estar realizando um bom trabalho.						
9. Os resultados da Prova Brasil são irrelevantes para que a SME acompanhe cada escola.						
10. Os resultados da Provinha Brasil são irrelevantes para que a SME acompanhe cada escola.						
11. Minha escola utiliza os resultados das avaliações externas no planejamento de suas ações.						
12. Os resultados das avaliações externas são utilizados pelo Supervisor Educacional para acompanhar minha escola.						
13. O Coordenador Pedagógico utiliza os resultados das avaliações externas para acompanhar os dados das escolas.						
14. A SME usa os resultados das avaliações externas para incentivar as escolas com baixo desempenho a melhorar o trabalho que realizam.						
15. O IDEB é utilizado pela SME para responsabilizar as escolas municipais pelos resultados obtidos.						
16. A SME usa os resultados das avaliações externas para incentivar as escolas com alto desempenho a melhorar ainda mais o seu trabalho.						
17. Os resultados da Prova Campinas têm influência no ensino da minha escola.						
18. Os resultados das avaliações externas são irrelevantes para a avaliação institucional da minha escola.						
19. É mais importante ter um avanço no IDEB do que atingir a meta estabelecida para este índice.						
20. A escola avança em seu IDEB quando há avanço na qualidade do trabalho realizado na unidade escolar.						
21. As ações realizadas pela SME com base nos resultados das avaliações externas são importantes para a melhoria da qualidade do ensino.						
22. Em minha escola há CPA, porém não ocorre o trabalho coletivo.						
23. A CPA pode ser considerada consolidada sem ter todos os segmentos escolares representados.						
24. Os conteúdos abordados em sala de aula são avaliados pela Prova Brasil.						
25. Os conteúdos abordados em sala de aula são avaliados pela Provinha Brasil.						
26. Os conteúdos abordados em sala de aula foram avaliados pela Prova Campinas.						
27. A qualidade da educação seria melhor se os professores recebessem bônus pelos resultados obtidos nas avaliações externas.						

As afirmações abaixo representam situações que podem ocorrer em sua escola. Avalie, de acordo com sua percepção, com que frequência essas situações podem ocorrer.

	NUNCA	RARAMENTE	ÀS VEZES	GERALMENTE	SEMPRE	NÃO SE APLICA
28. Os resultados das avaliações externas são considerados pela escola como único indicador que traduz sua realidade.						
29. Os resultados da Provinha Brasil são utilizados para orientação das práticas pedagógicas da minha escola.						
30. Os resultados da Prova Brasil são utilizados para orientação das práticas pedagógicas da minha escola.						
31. Os resultados da Prova Campinas são utilizados para orientação das práticas pedagógicas da minha escola.						
32. Os resultados das avaliações externas são discutidos nos TDC's.						
33. As famílias são informadas sobre os resultados obtidos nas avaliações externas.						
34. Os alunos são informados sobre os resultados obtidos nas avaliações externas.						
35. A escola desenvolve outros trabalhos coletivos relacionados à AIP, além da CPA.						
36. Os dados das avaliações externas são utilizados no planejamento das diversas atividades desenvolvidas pela escola.						
37. A escola realiza atividades valorizando conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática devido às exigências nas avaliações externas.						
38. Os resultados da Prova Brasil são discutidos com os pais, para além daqueles que participam da CPA e Conselho de Escola.						
39. Os resultados da Prova Campinas foram discutidos com os pais, para além daqueles que participam da CPA e Conselho de Escola.						
40. Os resultados da Provinha Brasil são discutidos com os pais, para além daqueles que participam da CPA e Conselho de Escola.						
41. A escola realiza a avaliação institucional apenas com base nos resultados das avaliações externas.						
42. Os resultados das avaliações externas são discutidos em coletivos como CPA ou Conselho de Escola.						
43. Os resultados das avaliações externas são utilizados na elaboração do Projeto Pedagógico.						
44. Os alunos são treinados para a realização das avaliações externas.						
45. Minha escola elabora <i>rankings</i> com resultados da avaliação externa das outras Unidades para verificar a posição da instituição.						
46. A constituição da CPA se dá pela obrigatoriedade da resolução.						

ANEXO E

Indicadores presentes no documento produzido pela Assessoria de AIP, em 2014.

	INDICADOR	RESPONSÁVEL
1	Ampliação da jornada dos alunos.	
	Ampliação da jornada escolar com supressão do período intermediário (das 11h às 15h) de 21 EMEFs.	Coordenadoria de Educação Básica (CEB).
	Ampliação da jornada escolar com a implementação do Programa “Mais Educação”, do governo federal em 40 EMEFs.	Coordenação do Programa “Mais Educação”.
	Ampliação da jornada escolar com a implementação da Escola de Educação Integral. Em 2014, duas escolas passaram a atender em período integral (das 7h às 15h).	CEB.
	Adequação do no de alunos por turma – diminuição do no de alunos por turmas.	CEB.
2	Profissionais especialistas – composição e/ou ampliação do quadro de profissionais que articulam e/ou contrarregulam o desenvolvimento do trabalho pedagógico na unidade escolar.	
	Ampliação de profissionais que articulam o desenvolvimento do trabalho pedagógico na unidade escolar (Orientador Pedagógico).	CGP.
	Ampliação da participação de professores atuando no apoio aos processos pedagógicos (com remuneração): Professores articuladores das CPAs; Professores coordenadores de Ciclos; Professores articuladores do Mais Educação.	CGP.
	Ampliação de profissionais da função meso do trabalho pedagógico desenvolvido na unidade escolar e da gestão central da SME (Supervisor Educacional e CP).	CGP.
	Adequação do número de escolas por supervisor e coordenador pedagógico, modificação da condição de trabalho dos profissionais da equipe educativa do NAED. Média de escolas por CP (6 em 2008 e 4 em 2014). Média de unidades escolares por supervisor (8 em 2008 e 4 em 2014).	CGP.
	Manutenção e/ou recomposição de profissionais das equipes gestoras.	Há a necessidade de criação de série histórica de afastamentos do quadro de especialistas pelo setor responsável (a CGP).
	Diminuição no tempo de reposição de profissionais das equipes gestoras.	Necessidade de criação da série histórica do tempo de reposição e de monitoramento pelo setor (a CGP).
	Aumento da exclusividade de professores em apenas uma escola.	Necessidade de criação de série histórica e censitária pelo setor responsável.
3	Profissionais professores – composição e/ou ampliação do quadro de titulares e de substitutos.	
	Manutenção e/ou recomposição do quadro de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.	Coordenadoria de Gestão de Pessoas (CGP).
	Composição de quadro de professores substitutos dos Anos Iniciais. Criação do cargo de professor adjunto.	CGP.
	Manutenção e/ou recomposição do quadro de professores dos anos finais.	CGP.
	Composição do quadro de professores substitutos dos titulares dos anos finais.	CGP.
	Diminuição no tempo de reposição do quadro de professores dos anos finais.	Necessidade de criação da série histórica e de monitoramento pelo setor (a CGP).
4	Profissionais professores – atendimento especializado aos alunos com deficiência.	

	Composição do quadro de professores de educação especial.	Coordenadoria de Gestão de Pessoas (CGP).
	Composição do quadro de professores substitutos de educação especial.	CGP.
	Composição de profissionais cuidadores. Processo de contratação finalizado em 2014.	CGP.
5	Espaços – ampliação, adequação e melhoria.	
	Ampliação da cobertura de quadras esportivas. No plano para cobertura das quadras feito em 2010, constavam 19 escolas, dessas apenas duas foram atendidas. Em 2013, o Departamento de Apoio à Escola para as 24 escolas que ainda estavam sem cobertura de quadra.	Coordenadoria de Arquitetura Escolar (CAE).
	Ampliação dos espaços na unidade escolar para melhor atendimento às necessidades de ensino e aprendizagem.	Necessidade de criação da série histórica e de monitoramento pelo setor (a CAE).
	Ampliação de Bibliotecas.	Necessidade de criação da série histórica e de monitoramento pelo setor (a CAE).
	Ampliação e adequação de Laboratórios de Informática.	Necessidade de criação da série histórica e de monitoramento pelo setor (a CAE e Assessoria de Informações Educacionais).
	Ampliação e adequação do acesso a internet.	Necessidade de criação da série histórica e de monitoramento pelo setor (a Assessoria de Informações Educacionais e a CAE).
6	Recurso direto na escola (conta-escola).	
	O Programa Conta Escola foi implantado em 2002. É um pequeno orçamento repassado para todas as escolas a cada trimestre. Ferramenta que dá autonomia financeira para as unidades educacionais.	Conta Escola, vinculado à Coordenadoria de Convênios do Departamento de Apoio à Escola.
7	Aprovação dos alunos – melhoria da aprendizagem na avaliação do corpo docente.	
	Redução da retenção dos alunos dos anos iniciais.	CEB.
	Redução da retenção dos alunos dos anos finais	CEB.
8	Fluxo e permanência – diminuição da distorção idade-série e redução da evasão.	
	Redução da distorção idade-série dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.	Coordenadoria de Educação Básica (CEB).
	Redução da distorção idade-série dos alunos dos Anos Finais do ensino fundamental.	CEB.
	Redução da evasão dos anos iniciais.	CEB.
	Redução da evasão dos anos finais.	CEB.
9	Desenvolvimento de habilidades específicas de leitura – ciclo I.	
	Um dos indicadores de qualidade, utilizado pela Rede Municipal, é a da leitura (alfabetização) dos alunos do Ciclo I, através da “Provinha Brasil” e da “Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA”. Os dados são utilizados como diagnóstico para situar/esclarecer a posição em que cada unidade/aluno se encontra em relação ao ponto por ela desejado e deve servir como disparador de um conjunto de reflexões no âmbito das escolas, coordenado pela CPA. Portanto, os índices de desempenho dos alunos não se confundem com a avaliação e a elevação da qualidade não se resume ao alcance de um bom índice em um instrumento de medida, qualquer que seja ele.	
	Avanço no desempenho das habilidades específicas de Leitura – “Provinha Brasil” no 2o ano.	PNAIC (monitorar) e Assessoria de AIP (dar visibilidade).
	Avanço no desempenho das habilidades específicas de Leitura – ANA 3o ano.	O INEP ainda não possibilitou o acesso aos resultados da ANA de 2013.
10	Desenvolvimento de habilidades específicas de português e matemática – 5º ano.	
	Em 2007, a SME realizou adesão ao “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” documento com 28 metas. Em virtude deste compromisso, a Rede Municipal de Campinas passa	

	a realizar a Prova Brasil em 2007. Uma das metas (3a) do Plano, assinado com o MEC, é que todo aluno tenha aprendizado adequado ao seu ano.	
	Avanço no desempenho das habilidades específicas de Português - nível 4 da Prova Brasil - 5o ano.	Coordenação Pedagógica (monitorar) e Assessoria de AIP (dar visibilidade).
	Avanço no desempenho das habilidades específicas de Matemática, nível 5, na Prova Brasil - 5o ano.	Coordenação Pedagógica (monitorar) e Assessoria de AIP (dar visibilidade).
11	Desenvolvimento de habilidades específicas de português e matemática – 9º ano.	
	Avanço no desempenho das habilidades específicas de português - nível 7 da Prova Brasil - 9o ano.	Coordenação Pedagógica (monitorar) e Assessoria de AIP (dar visibilidade).
	Avanço no desempenho das habilidades específicas de matemática, nível 8, na Prova Brasil - 9o ano.	Coordenação Pedagógica (monitorar) e Assessoria de AIP (dar visibilidade).
12	Participação e gestão democrática.	
	Avanço da participação efetiva dos alunos, famílias, professores e funcionários na avaliação da instituição escolar. A CPA deve assumir a condução do processo de avaliação interna; incluir, corresponsabilizar-se e valorizar a comunidade escolar na análise dados coletados; identificar, no processo educativo, fragilidades e/ou potencialidades e estabelecer estratégias para superação das dificuldades observadas. A CPA assume a condução dos processos de avaliação internos, bem como os processos de avaliação/negociação externos.	Assessoria de AIP e Coordenação Pedagógica.
	Avanço na cultura de negociação entre as CPAs e a gestão central da SME. A Assessoria de AIP organiza as reuniões de negociação e efetua o monitoramento das demandas. Nas reuniões de negociação de 2011 foram apresentadas 232 demandas para a gestão central da SME. 153 demandas não tiveram respostas em 2012, ou nos anos subsequentes.	Assessoria de AIP e Coordenação Pedagógica.
	Avanço na formação dos alunos, famílias, professores e funcionários das CPAs. Quantidade de participantes dos encontros gerais da CPA: 131 em 2008 e 327 em 2010.	Assessoria de AIP e Coordenação Pedagógica.
	Participação efetiva dos alunos, famílias, professores e funcionários no Conselho de Escola.	Assessoria de Cidadania.
	Participação efetiva dos alunos, famílias, professores e funcionários na destinação dos recursos financeiros.	Assessoria de Cidadania.
13	Vivência de práticas escolares contextualizadas, plurais, inclusivas e significativas.	
	Entendendo a educação como uma prática humanizadora e ligada à vida cotidiana. Necessidade de mobilizar as vivências o mundo real dentro dos muros escolares em um movimento coletivo de construção de conhecimentos, bem como de valores e de aprendizagem política. Acreditando que os atores que atuam no ambiente educativo são os mais capacitados para diagnosticar, problematizar e promover melhorias, desenvolveu-se um instrumento de avaliação (Prova Campinas) junto com os profissionais da Rede Municipal de Ensino cujo objetivo foi o de possibilitar a apresentação de um diagnóstico das práticas escolares.	
	Práticas inclusivas para tornar leitores todos os alunos do Ciclo I. Em reuniões realizadas pela Assessoria de Avaliação Institucional junto às escolas para discussão das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas pelos professores do ciclo I, pudemos observar o desenvolvimento de práticas escolares inclusivas e significativas que impactaram no avanço da aprendizagem dos alunos (registrados nas avaliações externas).	Assessoria de AIP.
14	Monitoramento do desempenho dos alunos – pela gestão central, pelos professores, pelos próprio aluno.	
	Produção de relatórios impressos e online dos resultados da	Gestão central da SME.

	Provinha Brasil - 2o ano. Desde 2009, a SME viabiliza a produção de relatórios dos resultados da Provinha Brasil com o objetivo de auxiliar a interpretação das habilidades de leitura dos alunos do 2o ano para subsidiar o planejamento de ações de cada escola.	
	Produção de relatório da Prova Campinas – 4o ano. A partir de 2008, a SME optou por realizar a cada dois anos a avaliação de desempenho dos alunos do 4o. ano (Prova Campinas). A Prova Campinas é produzida de modo colaborativo com professores da FE- UNICAMP.	Gestão central da SME.
	Produção de tabelas e análises dos resultados da Prova Brasil – 5o e 9o anos. A partir da divulgação dos resultados da Prova Brasil, são produzidas tabelas e análises acerca dos resultados.	Gestão central da SME.
	Participação dos membros das CPAs, nos processos coletivos reflexão/avaliação na/da escola, com a finalidade de estabelecer metas, desencadear ações, considerando as particularidades de cada instituição.	Necessidade de monitoramento deste indicador pela equipe do NAED.
	Importância do protagonismo do estudante sobre sua própria aprendizagem.	Necessidade de monitoramento deste indicador pela Unidade Escolar.
15	Comprometimento com as aprendizagens.	
	Produção de material de apoio. Livros: A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTÂNCIA MEDIADORA DA QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA: A Rede Municipal de Educação de Campinas Como Espaço de Aprendizagem (Vol. 1); A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO INSTÂNCIA MEDIADORA DA QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA: o processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque (Vol. 2)	Parceria SME e LOED.
	Formação AIP. A partir de 2008, concomitante à implementação, inicia-se a formação continuada com intuito de se aprende no/ com o processo. - Desenvolvimento de formação específica das equipes gestoras (Orientadores Pedagógicos, Diretores e Vice-diretores) e equipes educativas que atuam nos NAEDs (CPs e supervisores); - Desenvolvimento de formação específica para elaboração e correção da Prova Campinas para professores elaboradores e corretores (2008); - Desenvolvimento de formação específica em matemática para OPs e professores das CPAs (2010): “A Prova Brasil, o IDEB e os indicadores de desempenho da aprendizagem dos alunos a produção de qualidade nas escolas de Ensino Fundamental”; - Desenvolvimento de formação específica em matemática para OPs e professores (2011): "Avaliação de desempenho externa e a produção da qualidade nas escolas de Ensino Fundamental”; - Implementação de ação estratégica formativa (2013) junto aos alunos das CPAs, aos gestores e aos professores de matemática (2013), “Estratégias para consolidação da aprendizagem da Matemática com múltiplos atores escolares”; - Desenvolvimento de formação específica em matemática para professores dos anos finais do ensino fundamental (2013): "Matemática: buscando avanços e consolidação da aprendizagem utilizando como ponto de partida os índices do IDEB"; - Desenvolvimento de formação específica para famílias	Assessoria de AIP.

	<p>membros das CPAs e dos Conselhos de Escola (2013): “Políticas públicas participativas: fortalecimento dos CE e CPAs”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de Oficina de matemática para professores dos 4o. anos, Ciclo II (2014): “Trabalho de Matemática no ciclo II, com foco na aritmética - Parte I”, para os 4os anos, do ciclo II e “Trabalho de Matemática no ciclo II, com foco na aritmética - Parte II”, para os 4os anos, do ciclo II; - Desenvolvimento de formação específica para retomada do Plano de AIP para educação infantil para início da implementação da política na ed. infantil (2013); - Desenvolvimento de Oficina de Matemática para professores dos 4o. anos, Ciclo II (2014); - Desenvolvimento de formação específica sobre a política de AIP para atores das unidades de Educação Infantil (2014); - Desenvolvimento de formação específica sobre AIP para professores coordenadores de ciclo II, III e IV (2014); - Desenvolvimento de formação específica sobre a Prova Campinas para OP do ensino fundamental (2014); - Desenvolvimento de formação específica sobre a implementação da AIP na Educação Infantil para gestores, coordenadores pedagógicos e supervisores (2014); - Desenvolvimento de formação específica para gestores ingressantes do Ensino Fundamental (2014). 	
--	--	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir do documento “Avaliação Institucional Participativa e os indicadores de qualidade da educação fundamental”, produzido pela Assessoria de AIP em novembro de 2014.

ANEXO F

Roteiro de entrevista com OPs e professores.

Tema	Objetivo	Pergunta
Avaliação externa	Entender qual a importância da avaliação externa na percepção do respondente.	Qual a importância da avaliação externa para você?
	Entender a relação que o respondente estabelece entre resultados das avaliações externas e qualidade da escola.	A qualidade do trabalho realizado por esta escola pode ser conhecida pelos resultados obtidos nas avaliações externas? Por quê?
	Conhecer se, e de que forma, a escola utiliza os resultados das avaliações externas.	A escola trabalha com os resultados das avaliações externas? Quais avaliações externas são utilizadas? Como isso é feito?
	Identificar alterações de práticas pedagógicas a partir dos resultados na avaliação externa.	Alguma prática da escola é (re)planejada a partir dos resultados das avaliações externas? Quais?
	Identificar alterações de práticas avaliativas a partir dos resultados na avaliação externa.	Como são realizadas as avaliações do ensino-aprendizagem em sala de aula?
	Verificar se, na percepção da escola, há processos de tomada de decisão, por parte do NAED, a partir dos resultados das avaliações externas.	Há ações realizadas pelo NAED, a partir dos resultados das avaliações externas? Quais? Como elas ocorrem?
	Verificar se, na percepção da escola, há processos de tomada de decisão, por parte do SME, a partir dos resultados das avaliações externas.	Há ações realizadas pela SME, a partir dos resultados das avaliações externas? Quais? Como elas ocorrem?
AIP	Conhecer a percepção do respondente quanto a CPA da escola.	Como você caracteriza a CPA desta escola? (para OPs). Sua escola tem CPA? Você a conhece? Como é o trabalho desenvolvido pela CPA (para professores).
	Identificar como ocorre o debate acerca da qualidade da escola na CPA.	Você sabe se a CPA discute qualidade da escola? Como esse debate acontece? O que é levado em conta nesse debate? Quais indicadores de qualidade são considerados? Quem participa desse debate?
	Entender se, na percepção do respondente, há, na RMEC, relação entre avaliação externa e AIP.	Para você há relação entre avaliação e AIP? Por quê?
	Identificar influências da AIP na qualidade do trabalho realizado pela escola.	Você acha que o trabalho da CPA influencia na qualidade desta escola? Como isso acontece? Você poderia dar alguns exemplos?

ANEXO G

Funções do Coordenador Pedagógico e do Supervisor Educacional (Decreto Municipal nº 18.424/2014)

Coordenador Pedagógico: “assessorar a equipe gestora da unidade educacional, visando à organização e o cumprimento efetivo do seu Plano Escolar/Projeto Pedagógico. Responsabilizar-se pela implementação e avaliação das políticas educacionais definidas pela Secretaria Municipal de Educação. Assessorar e orientar a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Pedagógico das unidades educacionais, visando à implementação das políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação, inclusive propondo adendos e restrições quanto ao Projeto Pedagógico. Planejar, coordenar e avaliar seminário, grupos de estudo, palestras, oficinas e outras atividades para o aperfeiçoamento da práxis pedagógica. Acompanhar, analisar e propor medidas para o aperfeiçoamento do processo de ensino/aprendizagem, com especial atenção aos resultados da avaliação discente. Assessorar, orientar, acompanhar e participar da implementação da avaliação institucional nas diversas instancias da Secretaria Municipal de Educação. Propor, planejar, coordenar, implementar e avaliar ações de formação continuada, centralizadas e descentralizadas, que contribuam com o desenvolvimento do processo educativo, a partir dos dados obtidos junto às unidades educacionais ou a partir de estudos sistematizados. Assessorar o representante regional da Secretaria Municipal de Educação no âmbito de suas atribuições. Responsabilizar-se pela orientação e assessoramento dos orientadores pedagógicos. Analisar os dados referentes à geopolítica para subsidiar a política educacional da Secretaria Municipal de Educação. Registrar, em documento apropriado, as análises, as orientações e os procedimentos indicados junto à equipe gestora da unidade educacional. Acompanhar a organização de turmas de alunos nas unidades educacionais municipais. Executar atividades correlatas e outras tarefas de mesma natureza ou nível de complexidade, associadas à sua área de atuação, obedecendo à regulamentação da LDB, bem como normas e resoluções vigentes na Secretaria Municipal da Educação”.

Supervisor Educacional: “participar da elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas municipais, objetivando o cumprimento das leis e normas educacionais vigentes. Emitir parecer sobre o Plano Escolar/Projeto Pedagógico e demais documentos, inclusive propondo adendos e/ou restrições. Promover a implementação e o cumprimento da legislação educacional vigente. Supervisionar os estabelecimentos de ensino sob sua responsabilidade, através de visitas periódicas, acompanhando as questões de caráter administrativo legal, cumprindo e fazendo cumprir a legislação vigente. Proceder à análise dos pedidos de legalização e autorização de funcionamento das escolas privadas de educação infantil. Trabalhar em conjunto com seus pares na elaboração de atos normativos. Assessorar os diferentes órgãos e unidades de ensino. Atuar de forma descentralizada nos Núcleos de Ação Educativa Descentralizadas (Naeds), visando à implementação das políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação. Assessorar o representante regional da Secretaria Municipal de Educação no âmbito de suas atribuições. Assessorar, orientar, acompanhar e participar da implementação da avaliação institucional nas unidades de ensino, no que tange ao cumprimento da legalidade, gestão da informação e indicadores educacionais. Elaborar estudos sobre legislação educacional com o objetivo de subsidiar as diretrizes e políticas da Secretaria Municipal de Educação. Participar de atribuições de aulas, quando convocado. Assessorar e orientar a equipe gestora da unidade educacional em relação à documentação relativa à vida escolar do aluno e à vida funcional dos professores e dos especialistas. Supervisionar os documentos relativos ao atendimento à demanda da educação infantil, fazendo cumprir as determinações legais e normas administrativas. Registrar em documento apropriado na unidade educacional as análises, as orientações e os procedimentos indicados junto à equipe gestora da unidade educacional. Executar atividades correlatas e outras tarefas de mesma natureza ou nível de complexidade, associadas à sua área de atuação, obedecendo à regulamentação da LDB, bem como normas e resoluções vigentes na Secretaria Municipal de Educação”.