



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JOSOALDO GOMES DA SILVA

**A AVALIAÇÃO ESTANDARDIZADA E O CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA:
UMA ANÁLISE NECESSÁRIA**

CAMPINA GRANDE

2018

JOSOALDO GOMES DA SILVA

**A AVALIAÇÃO ESTANDARDIZADA E O CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA:
UMA ANÁLISE NECESSÁRIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento às exigências legais para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Ms. Maria das Graças Ferreira de Lima

CAMPINA GRANDE

2018

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586a Silva, Josoaldo Gomes da.
A avaliação estandardizada e o contexto da escola pública
[manuscrito] : uma análise necessária / Josoaldo Gomes da
Silva. - 2018.
26 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Educação, 2018.

"Orientação : Profa. Ma. Maria Das Graças Ferreira de
Lima, Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."

1. Educação pública. 2. Educação pública brasileira. 3.
Avaliação estandardizada. 4. Reforma do Estado. 5. Gestão
escolar.

21. ed. CDD 371.262

JOSOALDO GOMES DA SILVA

**A AVALIAÇÃO ESTANDARDIZADA E O CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA:
UMA ANÁLISE NECESSÁRIA**

Artigo apresentado ao programa de graduação em licenciatura, curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título Graduado em Pedagogia.

Aprovado em: 20/06/2018.

BANCA EXAMINADORA

Maria das Graças Ferreira de Lima

Prof.^aMs. Maria das Graças Ferreira de Lima(Orientadora)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Maria José Guerra

Prof.^aDr.^a Maria José Guerra

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Zélia Maria de Arruda Santiago

Prof.^aDr.^a Zélia Maria de Arruda Santiago

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Soberano, que me sustentou, permitindo chegar ao final desse processo.

À professora Maria das Graças Ferreira Lima, pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação, pelo empenho e dedicação na revisão.

Ao meu pai (*in memoriam*), embora fisicamente ausente, sentia sua presença ao meu lado, todos os dias, dando-me a força necessária para lutar.

À minha mãe, que contribuiu decisivamente para que eu pudesse concluir essa graduação, mesmo diante de todas as dificuldades.

Aos meus irmãos, que sempre me incentivaram a lutar pelos meus sonhos.

À minha noiva, Ana Paula Ferreira Cardoso, que me apoiou a cada dia, quando experimentava a fraqueza diante dos desafios.

Ao meu sobrinho, Tályson, que me ajudou nas horas em que sempre precisei.

Aos meus amigos e colegas de classe, pelos momentos de partilha e encorajamento.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| I- INTRODUÇÃO | 5 |
| 1. Sistema de Avaliação Nacional: Breve Histórico | 7 |
| 1.1. A Avaliação no Contexto da Reforma Educacional no Brasil dos anos de 1990 | 10 |
| II – DESENVOLVIMENTO | 13 |
| 2. Características das Avaliações Padronizadas em Larga Escala | 13 |
| 2.1 Avaliações em Larga Escala são externas à escola | 13 |
| III - ELEMENTOS METODOLÓGICOS | 15 |
| IV- ANÁLISE DOS DADOS | 16 |
| V- CONSIDERAÇÕES FINAIS | 22 |
| VI- REFERÊNCIAS | 25 |

A AVALIAÇÃO ESTANDARDIZADA E O CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE NECESSÁRIA

RESUMO:

A avaliação, qualquer que seja o seu foco, implica em um juízo de valor, um julgamento, por isso, a sua complexidade. E, mais ainda, quando envolve prestação de contas e responsabilização. Razões pelas quais esse trabalho tem como objetivo Refletir sobre as repercussões de avaliações estandardizadas no contexto da escola pública brasileira, considerando o destaque que vem sendo conferido a essa modalidade de avaliação, a partir da década de 1990, como um dos eixos da Reforma Educacional implantada, nesse período, no país. Nesse sentido, buscou-se subsídios teóricos em autores que discutem sobre os efeitos positivos e negativos em relação à aplicação dos testes padronizados. Há aqueles que apresentam, entre outros, argumentos favoráveis aos testes de alto impacto, por responsabilizarem gestores e professores pela qualidade do ensino; na perspectiva de também virem a favorecer a promoção de uma gestão mais autônoma; por essa avaliação funcionar como um mecanismo que pode oportunizar a liberdade de escolha dos pais quanto à escola na qual desejam que seus filhos estudem. Já para os autores contrários à implantação dos testes de alto impacto, destacam que esses pressionam o professor a mudar a sua prática, em função dos conteúdos constantes nos mesmos; podendo causar, inclusive, demissões injustas de gestores e professores, e até o fechamento de escolas. Além das referências teóricas, foram entrevistadas três professoras de duas escolas públicas de Ensino Fundamental de um município paraibano, no intento de levantar dados que evidenciem situações relacionadas ao objeto estudado. Por fim, pode-se concordar com a defesa da necessidade de mais diálogo entre os gestores de redes de ensino, a exemplo das secretarias municipais de educação e as escolas e seus professores. Tendo em vista que as avaliações padronizadas continuam sendo utilizadas como um instrumento de gestão, no contexto educacional, centradas em resultados, servindo de base para os investimentos em termos de políticas públicas, e são os principais indicadores de qualidade do ensino.

Palavras-chave: Reforma do Estado; Avaliações estandardizadas; responsabilização.

I. INTRODUÇÃO

O presente artigo, sugerido como forma de trabalho de conclusão de curso, resulta de uma investigação junto a três professoras de duas escolas públicas do município de Pocinhos-PB, acerca de suas experiências com avaliações estandardizadas, aplicadas em larga escala em turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental. A escolha do tema se deve à nossa preocupação face aos instrumentos serem produzidos externamente à escola, ignorando-se as diferentes realidades dos alunos e das instituições. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida mediante entrevistas semiestruturadas, tendo como aporte teórico autores que discutem sobre a crescente expansão das avaliações padronizadas no contexto educacional

brasileiro, dentre eles: Afonso, A. J (1999; 2001; 2005); Bauer, A; Alavarse, O. M; Oliveira, R. P. de. (2015); Freitas, L. C de; Sordi, M. R. L de. Malavasi, M. M. S; Freitas, H. C. L de (2013), entre outros.

Com a crescente expansão das avaliações padronizadas nas últimas décadas, e levando-se em consideração seus impactos no interior dos sistemas educativos, nas escolas, junto aos(as) professores(as) e alunos(as), este presente trabalho se propôs a identificar o sentido da avaliação para os sujeitos do processo, ou seja, as professoras, bem como, as práticas utilizadas, além de relacionar aspectos positivos e negativos quanto às situações vivenciadas com os exames ou provas estandardizadas no contexto escolar.

Buscamos, assim, apresentar características que são consideradas positivas/negativas para autores(as) que são favoráveis/desfavoráveis à implementação desses testes no interior dos sistemas educativos. O que nos levou à conclusão de que há uma grande necessidade de discussões a respeito da implementação dos mesmos. Pois, como esses testes são produzidos centralmente, ou seja, de cima para baixo, muitas das necessidades que as escolas, professores e alunos possuem, são simplesmente ignoradas ou deixadas de lado. Contribuindo, desse modo, para que os testes padronizados não produzam os efeitos positivos que poderiam gerar, se resultassem do diálogo entre redes de ensino e instituições

1. Sistema de Avaliação Educacional: Breve Histórico

O capitalismo, ao longo de sua história, tem apresentado períodos de acentuado desenvolvimento, com a alternância de crises decorrentes das contradições do próprio sistema. A década de 1970 foi marcada por uma dessas crises, levando a maioria dos países capitalistas a vivenciarem uma crise estrutural, provocada por mudanças nos campos político, econômico e social. Diante da necessidade de reverter essa crise econômica mundial, os princípios liberais são reafirmados, introduzindo novos elementos, resultando no modelo econômico neoliberal, que busca reordenar a esfera produtiva quanto à produção, ao consumo de mercadorias e aos serviços, além de redefinir a atuação do Estado para priorizar os interesses do mercado e os valores do conservadorismo (nova direita).

Nessa perspectiva, o Estado de Bem-Estar Social, “Estado-providência”, é considerado pelos defensores das ideias neoliberais como obsoleto, as estratégias administrativas adotadas deixam de ser percebidas como adequadas, sendo responsabilizado pela crise fiscal. Ao mesmo tempo em que contestam os efeitos das políticas sociais do Estado-providência, os

conservadores veem o Estado como o único defensor contra a permissividade e a destruição dos valores sociais e morais tradicionais (Dale&Ozga, apud AFONSO, 2005).

É nesse cenário que nos anos de 1980/1990, reformas começaram a ser implantadas nos sistemas educacionais de países capitalistas centrais a exemplo dos Estados Unidos e Inglaterra, como parte da Reforma global do Estado, orquestradas por políticas relativamente contraditórias, de raiz neoliberal e neoconservadora, caracterizadas como a “nova direita”. Políticas estas que apresentam características especiais, graças “à combinação da defesa da livre economia, de tradição liberal, com a defesa da autoridade do Estado, de tradição conservadora” explica Afonso (1999, p. 141). A dimensão conservadora da nova direita enfatiza a importância dos valores tradicionais e da hierarquia social.

A Reforma do Estado ocorre, nesse contexto, em atendimento às exigências do processo de “globalização hegemônica”, de “transnacionalização” do capitalismo, conforme Afonso (2001). O Estado passa então a adotar a descentralização como estratégia de racionalização financeira para reduzir despesas sociais. Concomitantemente, passa também a atuar de forma centralizadora em outras ações, como no controle sobre os produtos educacionais. Essa política faz com que o Estado seja limitado em relação à proteção aos direitos sociais fundamentais, “Estado mínimo” e ao mesmo tempo, torne-se mais forte em suas intervenções, fazendo a fiscalização dos serviços que o mesmo deveria garantir, na condição de “Estado-regulador”.

Contexto em que se verifica a “confinação do Estado e a expansão do mercado” (op. cit. p. 143), tendo em vista que elementos do mercado são desse modo, disseminados em diferentes setores, inclusive no campo educacional, resultando em uma “mercadorização da educação”. A esse respeito Dale (apud AFONSO, 1999, p. 144) esclarece que se trata da implementação de mecanismos de ‘liberalização’ no interior do sistema educativo, ou da introdução de elementos de ‘quase-mercados’.

O que explica que os governos da nova direita tenham aumentado consideravelmente o controle sobre as escolas (nomeadamente pela introdução de currículos e exames nacionais) e, simultaneamente, tenham promovido a criação de mecanismos como a publicitação dos resultados escolares, abrindo espaço para a realização de pressões competitivas no sistema educativo (AFONSO, 1999, p. 144 e 145).

A introdução de um currículo nacional e de uma avaliação também nessa dimensão é analisada por Apple (op. cit.), como uma possibilidade de governos manifestarem uma pretensa preocupação com os consumidores e com a elevação da qualidade da educação. Trata-se, portanto, do Estado-avaliador, expressão introduzida por Gui Neave (AFONSO,

2001, p. 25) para indicar o fato de “o Estado ter deixado de ser produtor de bens e serviços para se transformar, sobretudo, em regulador do processo de mercado”. O Estado- avaliador faz a opção pela avaliação centrada nos resultados (e produtos), desencadeando a competição, em detrimento da avaliação dos processos.

A criação de exames nacionais em grande escala com publicação dos resultados é considerada um elemento essencial para a promoção dessas novas mudanças na política da nova direita. A chamada “Avaliação estandardizada, ou Avaliação em larga escala” possibilita a comparação entre indivíduos, a promoção da competitividade e outras regras do mercado. A publicação dos resultados do setor público funciona, assim, como uma prestação de contas à comunidade, por parte do Estado, que deve satisfação aos usuários do sistema. Como refere Broadfoot (op. cit. p. 27), ao utilizar o conceito de “*accountability*” para analisar os procedimentos da avaliação como forma de controle do Estado. Nesse entendimento, se o Estado não está conseguindo atender às necessidades dos alunos, o setor privado passa a ser a solução para os problemas educacionais, viabilizando assim, a “privatização”.

Nos EUA, em 1983, no governo de Reagan, o início do ciclo de reformas da educação ocorre em função da divulgação dos baixos níveis de resultados dos alunos americanos em testes internacionais, referentes às disciplinas escolares consideradas básicas. Resultados esses que foram vistos como comprometedores da capacidade do país para enfrentar a competição econômica na relação com os mercados internacionais. Ao realizar um balanço das tendências de avaliação nas reformas educativas implementadas por Ronald Reagan, nos dois mandatos, House (apud AFONSO, 2005, p. 68) destaca que essas se caracterizaram “por uma renovada ênfase nos testes estandardizados de rendimento tendo como objetivo apoiar formas centralizadas de responsabilização” e, portanto, sendo “empregues mais como instrumentos de disciplinação do que de diagnóstico”.

No governo de G. Bush, como observa Linn (apud op. cit.), a avaliação continuou a ser um “poderoso instrumento da reforma educativa”. Período em que, além da implantação de um novo sistema de exames nacionais, são criadas também normas-padrão nacionais para viabilizar a prestação de contas (*accountability*) e a competição entre escolas. Segundo a análise de Giroux (op.cit.), ao invés de haver por parte do governo uma preocupação com os condicionantes socioeconômicos que afetavam as escolas e a aprendizagem das crianças, a ênfase é dada aos testes e às escolhas educacionais.

Na Inglaterra, durante os três mandatos de M. Thatcher, sobretudo em meados de 1980, num contexto de política conservadora, a avaliação também foi um dos eixos principais da reforma educativa nesse país. Duas medidas merecem destaque, a adoção de um currículo

nacional e de um novo sistema de exames nacionais. Stephen Ball (op. cit.) destaca que a razão da defesa da nova direita pela utilização dos testes nacionais reside na possibilidade de emprego das relações próprias do livre-mercado, através da comparação entre os resultados e as respectivas escolas. O que leva os pais a fazerem suas escolhas, tendo por referência esses resultados, desconsiderando as formas de avaliação empregadas pelos professores em suas salas de aula.

Desde 1990, quase todos os países da América Latina, deram início a reformas educacionais, cujas referências consistiram nas orientações dos organismos internacionais de assistência técnica e financiamento, como FMI, OEA, BID, Banco Mundial, Cepal, PNUD, confirmando desse modo, o que alguns estudos têm sugerido. Ou seja, que as reformas não estão necessariamente dirigidas para a solução de problemas do campo educacional, apesar de serem apresentadas com essa finalidade. Elas “podem ter a ver muito mais com as crises econômicas, ao nível nacional ou global, e/ou com crises de legitimação do Estado” (Ginsburg&Cooper, apud AFONSO, 2005, 56).

Reformas estas que se caracterizam como um conjunto de medidas que articulam os seguintes aspectos:

- a) centralização dos sistemas de avaliação, que passam a ser utilizados como instrumentos de gestão e alimentam políticas de responsabilização aliadas a desenhos censitários de avaliação externa;
- b) descentralização dos processos de gestão e financiamento, que fortalecem o discurso da autonomia e da gestão democrática da escola, numa perspectiva de melhoria dos resultados, o que inclui a autonomia financeira para buscar novas fontes de recursos, que não as fontes públicas tradicionais, e novas formas de gerenciamento da educação pública, o que inclui autonomia de gestão financeira e autonomia de gestão (*schoolbased management*);
- c) ampliação das possibilidades de escolha (*choice*), estimulando mecanismos de competição entre as escolas, o que induziria à melhoria de sua qualidade;
- d) valorização dos resultados e busca de maior efetividade do serviço ofertado (*school effectiveness*; Bonamino; Levin; Oliveira; apud BAUER, ALAVARSE e OLIVEIRA, 2015, p. 1367).

Essas reformas que tiveram grande impacto no interior dos sistemas educativos sinalizam para uma centralização dos sistemas de avaliação, aliados à publicação dos resultados que pressionam professores por melhores resultados em função dos conteúdos e habilidades exigidas nos testes. A descentralização da gestão, que “promove” mais autonomia e liberdade direcionadas para a busca por parte da escola de formas/meios de melhorar o

rendimento em função dessas avaliações padronizadas. Em seguida apresentaremos aspectos considerados positivos e negativos em relação aos exames padronizados.

1.1.A Avaliação no Contexto da Reforma Educacional no Brasil dos anos de 1990

Embora essas reformas tenham se desenvolvido de modo peculiar em cada país, e nem sempre ao mesmo tempo, no Brasil, desde a segunda metade dos anos de 1990, a Reforma da Educação tem se processado na esteira da Reforma do Estado (1985), quando o MEC instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), juntamente com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB- 1990), dando ênfase ao produto educacional, mediante a utilização de instrumentos padronizados e à publicação dos resultados, sob a justificativa de que a educação pública brasileira estava em crise, não dando conta de uma boa formação para seus alunos. O presidente da época, Fernando Henrique Cardoso, introduziu o país nesse novo cenário mundial de reformas. O que se observa a partir dessas reformas que ocorreram, não apenas no Brasil, mas, em demais países da América Latina, é que o Estado tem investido o mínimo possível na educação pública, incentivando a competição e, garantindo a ampla concorrência, utilizando, para isso, o discurso da liberdade de escolha.

Desde então, a cada ano as avaliações padronizadas no Brasil, foram sendo difundidas e implantadas no contexto educacional. Inicialmente duas avaliações padronizadas foram aplicadas no campo educacional brasileiro, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEK) e a Prova Brasil (ANRESC). Essa modalidade de avaliação tem o objetivo de avaliar os alunos do 5º e 9º anos, em Língua Portuguesa e Matemática. A prova é aplicada a cada dois anos, em escolas da rede municipal e estadual, em salas que tenham pelo menos 20 alunos matriculados, para uma melhor obtenção de informações.

Com a crescente demanda, essa coleta de informações referentes aos anos iniciais e à alfabetização no Brasil, foi sendo aprimorada estimulando a construção de outros modelos de avaliações em larga escala. Desse modo, com a instituição da Portaria nº482 de 7 de junho de 2013 (BRASIL, 2013,a), ocorre uma reinauguração do SAEB. Dele passam a fazer parte, além da ANEB e da ANRESC, já conhecidas, o mais novo elemento, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) Uma das finalidades da avaliação: leitura e escrita (Português) e Matemática, também vinculada ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012 pelo Governo Federal. Nesse contexto destaca-se a criação do Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (PFCPA).

Em 2016, foi realizada a terceira edição da ANA, quando participaram do processo avaliativo todas as escolas cadastradas no site do educacenso. A exigência era de que a turma cadastrada deveria ter no mínimo 10 alunos matriculados. As turmas Multisseriadas, bem como as turmas de correção de fluxo não participariam do processo avaliativo. (Portal. Inep. gov. br/ ANA)

A Provinha Brasil, por sua vez, é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas em alunos que estejam matriculados no segundo ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação é composta por testes de língua portuguesa e matemática, cujos resultados, orientam o trabalho dos professores e gestores em relação a conter informações acerca do nível de alfabetização/Letramento e do nível de habilidades matemáticas. (portal. Inep. gov. br/ provinha Brasil)

A Provinha Brasil é aplicada duas vezes ao ano, no início/termino do ano letivo, sendo dirigida a alunos que passaram pelo menos um ano dedicado ao processo de alfabetização. Todas as escolas da rede pública, que tenham turmas matriculadas no segundo ano, têm a oportunidade de participar dessa modalidade avaliativa. Porém, a adesão a esse modelo de avaliação é opcional.

Quanto ao Ensino Médio, foi instituído o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. LDB 9.394/96. Implantado no sistema educacional em 1998, no governo do então presidente, Fernando Henrique Cardoso. A princípio o ENEM tinha como finalidade avaliar a qualidade do ensino e também era uma medida de acesso ao ensino superior através do (ProUni).

Em 2009, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e do Ministro da Educação, Fernando Haddad, o ENEM foi submetido a uma reformulação, passando a substituir o antigo vestibular, na condição de principal fonte de acesso ao ensino superior, nas universidades vinculadas a essa modalidade de avaliação. Através do ENEM, os alunos concorrem a uma vaga nas universidades públicas, na particular através do (ProUni) e ainda podem financiar seus estudos pelo FIES.

II – DESENVOLVIMENTO

2. Características das Avaliações Padronizadas em larga escala

Apesar de serem utilizadas desde os anos de 1980, e mais necessariamente no Brasil, desde os anos 90, poucos trabalhos acerca dos aspectos positivos e negativos dos exames nacionais padronizados foram publicados. BAUER, ALAVARSE e OLIVEIRA (2015),apresentam argumentos de autores que são favoráveis/desfavoráveis à implantação

desses modelos de avaliação no campo educacional, a exemplo de (EVERS; WALBERGS, 2002; MADAUS; RUSSELL; HIGGINS, 2009) esses são favoráveis, e há ainda aqueles que são contrários à implementação das avaliações em larga escala, a exemplo (ARELARO, 2003; ESTEBAN, 2012; FREITAS, 2013).

Os argumentos favoráveis às avaliações padronizadas, no contexto das políticas públicas educacionais, consistem na possibilidade de que estas favorecem: - a alocação de recursos, de salários etc., vinculando-os aos resultados dos testes; - a descentralização da gestão, a participação, o discurso da autonomia da escola; - a verificação da qualidade do ensino; - maior responsabilização de professores e gestores, na condição de uma prestação de contas por parte das escolas, de acordo com os padrões estabelecidos, sendo essa responsabilização vista como o mais importante benefício; - a instauração de uma cultura de avaliação dos serviços públicos e de transparência; - o acompanhamento pelas famílias acerca do trabalho da escola, face à publicização dos resultados e a consequente escolha dos estabelecimentos pelos pais em decorrência desses resultados; - a comparação entre alunos de uma mesma escola e entre alunos de diferentes escolas da região, ou até mesmo, do país, instaurando uma pressão competitiva; - a existência de uma possível neutralidade, considerando a objetividade das questões e o aprimoramento técnico de sua elaboração e correção, traduzindo-se em precisão e credibilidade; - a construção de bases de dados objetivos no acompanhamento da evolução da educação e de um sistema de informação que permita o desenvolvimento de programas educacionais específicos com vistas à melhoria dos resultados obtidos; - a atribuição de responsabilidade aos próprios estudantes, desafiando-os quanto à melhoria dos resultados; - a promoção de mudanças em currículos inadequados; e os subsídios de programas de adequação da idade para ingresso na universidade.

Em contrapartida, BAUER, ALAVARSE e OLIVEIRA (2015), também referem aspectos considerados desfavoráveis/negativos constatados nas avaliações em larga escala, tendo em vista:- as consequências da responsabilização de professores e escolas, resultando na perda de emprego de gestores e professores e fechamento de escolas; - a interferência na autonomia dos docentes; - a substituição do foco na aprendizagem por parte dos estudantes, pela difusão de estratégias voltadas para a obtenção dos resultados nas provas padronizadas e rankings; - a indiferença para com os fatores externos que podem influenciar no desempenho dos alunos; - o afunilamento curricular que pode ocorrer, restringindo-se os conteúdos de ensino às exigências dos testes nacionais; - a não captação da visão do crescimento do aluno ao longo do processo letivo; - a produção de injustiça pela ênfase conferida às desigualdades, mediante a instituição de bonificação de professores e premiação de escolas; - interferência de

gestores escolares em função dos testes, verificando-se a recusa da matrícula de alunos de baixo rendimento, ou até mesmo da transferência destes; ou por outra, a concessão de maior atenção aos alunos que se revelam com melhores condições de aprendizagem; - a pressão sobre professores e estudantes em situação de avaliação, pode resultar em problemas de saúde e desmotivação.

Abordar sobre as avaliações externas, aplicadas em larga escala, exige que pensemos sobre os propósitos destas (*para quê?*), na compreensão de que a escolha das técnicas a serem utilizadas e a consequente interpretação dos dados, depende dos propósitos definidos. Outra questão envolvida diz respeito às providências frente aos resultados apurados. – *O que se faz com os resultados?*

2.1 Avaliações em larga escala são externas à escola

As reformas ou mudanças na educação brasileira foram, quase sempre, oriundas de um centro difusor para as escolas, o que Paulo Freire (2006) chamou de “extensionismo”. Desse modo, supõe-se que “a mudança já esteja elaborada em algum lugar, fora do local onde ela tem de ocorrer, bastando, para tal, ‘persuadir’ os protagonistas locais para a ‘adoção’ ou ‘adaptação local da mudança (FREITAS et. al, 2013, p. 39)”. Ou seja, com isso, a mudança começa a ser implantada fora de onde realmente ela tem que ocorrer, ou seja na escola.

Os indicadores de desempenho só irão refletir a qualidade educacional, na perspectiva da mudança, se os testes padronizados resultarem de uma associação com o conhecimento interno que circula no interior das redes de ensino, como argumenta (FREITAS et. al, 2013, p. 39)”. Para isso recorre ao conceito de “qualidade negociada”, remetendo à experiência italiana de um estudo desenvolvido por Bondioli (op. cit.). Para essa autora, a qualidade, em seu aspecto negociável, é compreendida como:

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser Bondioli (apud, FREITAS et. al. 2013, p. 36-37).

Outro elemento relacionado à qualidade referido pela autora como meio que permite uma ‘qualidade negociada’, tendo em vista a liberdade e a participação coletiva como condição para a sua elaboração, é o projeto pedagógico construído pela escola, oportunizando uma avaliação da instituição por seus sujeitos. Projeto este que explicita a identidade da escola, o seu contexto, dificuldades e possibilidades, envolvendo assim, não apenas a

comunidade interna na sua exequibilidade, mas necessitando do apoio e co-responsabilidade dos gestores do sistema escolar. Razão pela qual ela destaca a necessidade da existência de um “pacto político” com a participação dos diversos autores, ou melhor: da escola para com os seus estudantes, para consigo própria, para com os gestores do sistema escolar e destes para com a escola, comprometendo-os com as mudanças necessárias nas condições concretas em que essa instituição atua. Nesses termos, a avaliação institucional é a base para a escola construir seu projeto político-pedagógico.

A avaliação institucional é um processo de apropriação da escola pelos seus atores, não na visão liberal da ‘responsabilização’ pelos resultados da escola, como contraponto da desresponsabilização do Estado pela escola, mas no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial junto às classes populares e, portanto, necessitam, além deste compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação (FREITAS et. al., 2013, p. 36).

Mesmo a construção do projeto político-pedagógico se caracterizando como um processo de exercício de liberdade e autonomia, que envolve uma ‘qualidade negociada’, não significa “que cada uma das escolas defina autônoma e isoladamente seus níveis de qualidade ou seu currículo, o que poderia conduzir à perpetuação das desigualdades econômicas sob a forma de desigualdades escolares e vice-versa” (id. *ibid.*, p. 40). Bem como, as escolas não devem opor-se à avaliação de seus trabalhos, mas aceitar a prestação pública dos serviços prestados, assumindo as suas dificuldades, como passo para reivindicar do Estado as condições necessárias à efetivação do compromisso social para com a formação da cidadania. Nesse propósito, os dados obtidos mediante as avaliações externas das redes de ensino podem ser associados ao conhecimento interno que os atores da escola já possuem, acerca de sua realidade.

O referido autor et. al. (*ibid.* p. 47) chama a atenção para o fato de que as avaliações em larga escala, “quando conduzidas com metodologia adequada, podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede”. Defende, por essa razão, que as avaliações de redes de ensino seriam mais eficazes se fossem planejadas e efetuadas no nível dos municípios pelos conselhos municipais de educação, e não pela federação ou pelos estados. O que não impediria a ação avaliadora desses últimos, desde que o objetivo não fosse apenas o de avaliar uma escola ou suas salas de aula. Caberia, desse modo, aos conselhos

municipais, a função de regular os processos de avaliação das redes de Educação Básica, criando uma política de avaliação global do município.

As políticas de avaliação centralizadas se esquecem de que não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor coletado em um teste ou questionário e seus fatores associados. É preciso que o dado seja 'reconhecido' como 'pertencendo' á escola. Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro(FREITAS et. al. p. 47).

Sem dúvidas, as redes municipais é que deveriam alimentar os dados para os gestores das redes de ensino, pois são os mesmos que estão todos os dias, trabalhando articuladamente com as escolas, professores, salas de aula. São as secretarias municipais que conhecem a realidade, desafios e problemas enfrentados por gestores e professores. Quando esse processo é analisado fora do contexto escolar, mediante dados obtidos apenas por exames padronizados, pode ocorrer uma avaliação superficial, equivocada, que pode induzir a demissões injustas, e fechamento de escolas, por exemplo.

As avaliações devem oportunizar um futuro mais fraterno entre escolas, gestores, professores e alunos. Só assim, compartilhando os problemas, e buscando coletivamente, alternativas para solucioná-los, é que haverá a possibilidade de superação dos mesmos. As avaliações do tipo SAEB, tendem a fazer exatamente o contrário, desencadeando a competitividade e isolando as escolas umas das outras, sem a partilha dos problemas, sem discuti-los, tornando mais difícil as soluções das dificuldades vivenciadas.

III - ELEMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa desenvolvida teve caráter qualitativo, utilizando como instrumento para coleta de dados, entrevistas semiestruturadas, realizadas com três professoras de duas escolas de 1ª. Fase do Ensino Fundamental da rede pública do município de Pocinhos -PB. Como caráter investigativo, buscou-se identificar o sentido da avaliação para os sujeitos do processo,(Professores),bem como, as práticas utilizadas, além de relacionar aspectos positivos e negativos quanto às situações vivenciadas com os exames ou provas estandardizadas no contexto escolar.

O caráter qualitativo da pesquisa favorece uma maior interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, assim como maior compreensão do fenômeno investigado. O critério para a escolha das professoras participantes da pesquisa se deu em função das suas experiências, no que se refere aos testes padronizados, ou estandardizados.

IV - ANÁLISE DOS DADOS

Ao entrevistar as professoras sobre **o que é avaliar**, obtivemos as seguintes respostas:

Professora A: Pergunta bem difícil! Porque avaliar para mim, é ver o que eu consigo que meu aluno atingisse [...].

Professora B: Avaliação hoje ela é bem complexa! Não se tem uma ideia formada sobre o que é avaliação. Até porque nós avaliamos diariamente nossos alunos construindo conceitos [...]

Professora C: É muito mais do que uma concepção de dar um diagnóstico voltado a notas, aferição de conteúdos [...]

Podemos identificar que tanto a professora A quanto B, declaram dificuldade em responder sobre o que é avaliar, pois as mesmas parecem não ter a clareza conceitual necessária. (Black, apud, SACRISTÁN, 1998, p. 296) destaca que para professores/as, “avaliar é uma atividade que vem exigida como uma obrigação institucional, pois uma grande parte de escolas e docentes estimam que avaliam os alunos/as porque têm de informar, mais do que por outra razão do tipo pedagógica”. Enquanto que a professora C, por sua vez, ressalta que avaliar não consiste apenas em atribuir notas, aproximando-se, assim, do posicionamento do referido autor(op. cit.)“atualmente, para uma teorização didática, avaliar não é só o ato de comprovar rendimento ou qualidade do aluno [...]” Ou seja, para avaliar não basta apenas analisar o desempenho do aluno/a em um teste...

Ao indagar sobre os instrumentos utilizados nas avaliações e com que objetivos?

Professora A: Antigamente a gente tinha a prova como fator principal. Hoje a gente não vê mais isso! [...].No meu cotidiano, eu uso a observação. Muitas vezes, eu faço, dependendo da turma, um caderno de ficha (fichário)...

Professora B: Atividades diversificadas [...] Último recurso, a prova, pois o mercado lá fora cobra [...]. Outro instrumento utilizado é o simulado, porque o MEC cobra. No ensino médio é cobrado [...]. Não é que o simulado seja uma prova, mas vai ser um instrumento que utilizamos com o objetivo de já mostrar aos alunos que na prova Brasil, cobra [...].

Professora C:Os instrumentos utilizados pelo Governo para avaliar os alunos, pelo menos que é exigido que nós cumpramos com isso, é a Prova!

Ao analisar a fala da professora A, apontando que a prova está fora de uso, como um instrumento antigo, chega a ser contraditório, principalmente se levarmos em consideração o contexto atual, com a crescente aplicação de testes padronizados no contexto escolar.

Considerando que para se chegar ao cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) são utilizados os resultados obtidos através da ANEB, Prova Brasil/ANRESC e da ANA, que são provas padronizadas.

“A professora B, igualmente reforça que a prova está fora de uso, ao afirmar que ela é empregada como ‘último recurso’, mas, ao mesmo tempo, revela que a escola utiliza-se de simulados como forma de preparar os estudantes para os testes padronizados que são elaborados pelo MEC. No entanto, o discurso que se propaga nas escolas é de que devemos nos utilizar cada vez menos de provas, como instrumento avaliativo. Ao mesmo tempo, em relação aos testes padronizados, a escola investe na intensificação de seu trabalho, direcionando-o para adequar-se a esses instrumentos, objetivando alcançar melhores resultados. Estranhamente, na fala das duas professoras, parece que o uso de provas no contexto da sala de aula, tornou-se algo raro, tendendo a diminuir cada vez mais, apesar de recorrerem aos simulados.

No tocante à questão, se já tinham sido aplicados na escola testes em larga escala, elaborados pelo MEC para verificação do rendimento escolar e qual a participação das professoras na elaboração dos mesmos?

As três professoras relataram a experiência de aplicação de testes em larga escala, a exemplo da Provinha Brasil e da ANA, nas duas escolas, tendo em comum a mesma postura traduzida no depoimento da professora C.

Professora C: O rendimento dos alunos foi bom, até porque eu me esforço muito para fazer o melhor. Agora, em relação à minha participação na elaboração não tive nenhuma.

Ao analisar o discurso da professora C, evidencia-se a busca por um bom desempenho em relação aos testes em larga escala, estandardizados, pois a partir de 2012 com a reinauguração do SAEB, o cálculo do IDEB, passou a ser realizado com base no resultado da ANEB, ANRESC/PROVA BRASIL e pela ANA. Pressionando os professores por melhor desempenho, em função dessas provas. Desempenho esse resultante do treino e condicionamento dos alunos em função dos testes. O que nos remete à observação de Hypólito e Santos (apud BAUER; ALAVARSE e OLIVEIRA, 2015, p. 1373)...

[...] a definição de padrões (*standards*) de proficiência gera um empobrecimento curricular, impulsionando redes de ensino a direcionarem esforços para garantir o ensino do que é cobrado nas avaliações, deixando de lado outros conteúdos fundamentais para a educação básica das crianças e adolescentes em idade escolar.

Já em relação à participação dos docentes na elaboração dos testes padronizados, constatamos que esses são meros coadjuvantes, pois não participam efetivamente do processo. O/a professor/a fica incumbido apenas de treinar os alunos para potencializar o desempenho dos mesmos. Pois, se os resultados não forem satisfatórios, professores e escolas ficam sujeitos a punições. “A responsabilização de professores e escolas pode levar [...] à perda do emprego de gestores e professores ou, até mesmo, o fechamento de escolas ou sua maior supervisão pelo Estado, entendida como perda de autonomia (BAUER; ALAVARSE e OLIVEIRA, 2015, p. 1375)”.

Ao questionar se os exames nacionais pressionam o professor a mudar sua prática em função dos conteúdos avaliados nesses exames e habilidades exigidas? Obtivemos as seguintes respostas:

Professora A: Com certeza, com Certeza! Porque eles seguem uma grade, e muitas vezes essa grade não corresponde à prática do dia a dia. Muitas vezes você está em um norte e ela vem em um norte totalmente diferente.

Professora B: Eu acredito que sim, porque trabalho diretamente com eles (Secretaria de Educação), sempre que vamos fazer uma atividade, eles veem o resultado [...] O MEC, não só avalia os alunos.

Professora C: Os exames são criados padronizados, ou seja, vem uma prova que é elaborada para ser aplicada. Não leva em consideração a cultura, o regionalismo, não leva em consideração o aspecto socioeconômico e nem as dificuldades de aprendizagem [...] dos alunos de cada escola.

A professora A, em sua fala, deixa bem claro que os testes padronizados pressionam o/a docente a mudar a sua prática em função dos conteúdos e habilidades que são exigidas nessas provas. A professora ressalta a mudança que tem que fazer em época de exames, pois, muitas vezes, os conteúdos dos testes padronizados não são os mesmos da avaliação realizada no cotidiano da prática de ensino-aprendizagem. O que nos leva a concordar com (FREITAS¹; SORDI; MALAVASI e FREITAS 2013, p. 45), ao defenderem que a “avaliação institucional deve, portanto, ser o ponto de encontro entre os dados provenientes tanto da avaliação feita pelo professor, como da avaliação dos alunos feita pelo sistema”. Nessa perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico é a base para a avaliação institucional.

Esse tipo de transtorno poderia ser evitado se houvesse o diálogo entre as avaliações produzidas centralmente e as avaliações de redes de ensino, junto aos professores e escolas, articulando a avaliação institucional e os testes padronizados, possibilitando alimentar o fluxo contínuo do dia a dia da sala de aula, sem a necessidade da mudança em período de aplicação

das avaliações padronizadas. Conforme a argumentação de Nevo (apud BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1373):

Mesmo reconhecendo que muitas das avaliações externas estão inseridas em políticas educacionais que ignoram em suas formulações as necessidades das escolas, trabalha com a necessidade e a possibilidade de diálogo entre as avaliações externas e as avaliações internas – estas conduzidas pelos professores ou pelos profissionais da educação – pois cada uma das avaliações possuem potencialidades e limitações, ressaltando, entretanto, que esse diálogo deve ser baseado na escola.

A professora B, ressaltou no final de sua fala que os testes padronizados não vêm somente para avaliar os alunos. Como já destacamos anteriormente, a responsabilização do desempenho dos alunos é também atribuída ao professor e às escolas. Autores que defendem a aplicação desse tipo de avaliação padronizada apontam essa responsabilização dos professores/escolas como o maior benefício das políticas avaliativas. Pois,

“com a prestação de contas do trabalho realizado nas unidades escolares e a responsabilização de professores e gestores pelos resultados, fariam que com esses ficassem mais comprometidos em melhorar sua prática e garantir o aprendizado dos alunos, de acordo com os padrões estabelecidos, ao mesmo tempo em que poderiam relativizar a responsabilidade dos governantes (BAUER; ALAVARSE e OLIVEIRA, 2015, p. 1370)”.

Em relação a como os alunos reagem a esse tipo de teste:

Professora A: Na minha visão, a Provinha Brasil, deixa o aluno muito limitado, porque ali é o professor quem lê e eles que executam a tarefa, tendo em vista que o aluno não tem contato com o enunciado das questões.

Professora B: É aquilo que eu lhe disse, muitas vezes os alunos ficam apreensivos, “eita é prova” Sobretudo quando o aplicador não é o professor da turma.

Professora C: Muitos já estão acostumados a fazer. Outros se sentem incomodados. Outros conseguem fazer [...].

Com a ênfase conferida aos testes em larga escala, estandardizados, a partir da Reforma dos anos de 1990, orientada por interesses econômicos, mesmo com as escolas procurando maneiras de assegurar os resultados nesses testes, o fator emocional também interfere no desempenho dos alunos. Muitas vezes, por se tratar de uma pessoa “estranha” que aplica os testes, acaba deixando o aluno inseguro, pois a ausência do professor, que está todos os dias com a turma, representa uma mudança na rotina. Outro fator levantado por alguns autores é que há alunos que apresentam dificuldades em testes de múltipla escolha,

contribuindo assim para que seu rendimento seja baixo, pois os testes padronizados se utilizam de questões de múltipla escolha.

Apesar da justificativa de busca da qualidade na educação, por parte do Estado ao instituir os testes padronizados, ou avaliações nacionais, há uma série de medidas que a escola pode utilizar-se sob o argumento de querer melhorar o desempenho dos alunos, embora contribuam para acentuar a desigualdade, como advertem (BAUER, ALAVARSE e OLIVEIRA, 2015, p.1376) dentre elas, “a recusa de matrícula de alunos com baixo rendimento ou que necessitem de atendimento educacional especializado”, posto que, parece mais promissor investir nos melhores alunos, do que enfrentar as dificuldades de aprendizado daqueles com piores resultados.

Quando a escola potencializa o poder dos testes em larga escala no contexto educacional, convertido, no caso do Brasil, como o principal indicador de qualidade e indutor de políticas públicas, de investimentos por parte do Estado, pode acarretar uma série de medidas adotadas tanto pelo Estado, quanto por escolas, subjugadas por uma “nota” atribuída a um teste padronizado, aplicado em um ou dois dias, cujas repercussões são experimentadas pelas escolas, gestores, professores e alunos.

Ao perguntar se o MEC faz algum tipo de consulta junto à equipe técnica e professores em relação a esses testes padronizados? Obtivemos as seguintes respostas:

Professora A: Eu creio que não. Não sei![...].O material chega à Secretaria de Educação e esta repassa para a escola. Em relação às questões, há, inclusive, repetição de algumas de anos anteriores.

Professora B: Muitas vezes, esse teste vem para a secretaria. Sempre quando vem o resultado, eles pedem que haja reuniões com os professores [...].

Professora C: O MEC, não faz nenhum tipo de consulta, nem com a equipe da escola, a verdade é essa! Eu acho que nem com a equipe do estado que é responsável pela educação nas regiões, nem a universidade, propriamente, cria as questões [...].

Analisando a fala dos professores/as podemos observar que apesar da importância concedida aos testes padronizados no contexto educacional, nenhum tipo de consulta é realizada aos profissionais que estão envolvidos no ambiente escolar. Ou seja, se realmente os testes de alto impacto são para melhorar a qualidade da educação, porque não tem nenhuma contribuição dos gestores, técnicos e professores na elaboração dos mesmos? Nesse processo, qual é o papel do professor?

Ao procurar saber sobre a forma como a escola toma conhecimento dos resultados desses testes?- Qual a repercussão na prática? - E quais os aspectos que são considerados positivos e negativos. Obtivemos as seguintes respostas:

Professora A: Esse trabalho é, justamente, da Secretaria, pois o professor não está na sala, quem aplica é o coordenador. [...]O coordenador analisa e no próximo planejamento repassa as informações sobre o nível em que a turma ficou. [...] O que nós fizemos foi uma mapa de quais questões apresentaram mais erros, fizemos um gráfico e trabalhamos novamente em sala.

Professora B: É aquilo que lhe falei, o resultado vem para a Secretaria. Nós trabalhamos com o PDDE interativo, onde todas as informações estão lá. [...] A diretora vai lá, tira os resultados, aí sempre no planejamento passa para os professores como está o resultado da turma. Depois vêm os questionamentos.

Professora C: Após a aplicação da prova, quase não há repercussão. Apenas os resultados são apresentados nas escolas, mas a preocupação não é como o aluno está, do que ele precisa para aprender, ou seja, da melhoria das condições. É como uma prova de concurso, zerou, é zero mesmo e acabou. Eu particularmente acho que essas avaliações têm que evoluir muito ainda.

Como observamos na fala das professoras, os responsáveis pelo levantamento dos resultados são as Secretarias Municipais de Educação que, em seguida, passam para os gestores, e estes repassam para professores. Por ocasião dos momentos destinados ao planejamento escolar, ocorre uma discussão a respeito dos resultados. Ou seja, o MEC, não consulta gestores de rede, nem de escolas e, menos ainda, os/as professores/as para elaborar os testes. Depois vem a aplicação dos mesmos, e na hora da repercussão dos resultados, esta quase não se verifica. As avaliações em larga escala no Brasil apresentam os principais indicadores de qualidade educacional. Mas, observando a fala dos professores/as, podemos identificar que ainda sua repercussão na prática não produz o efeito que os gestores de rede dizem conseguir. O que é impossível não reconhecer é a principal característica dos testes estandardizados, aplicados em larga escala, ou seja, a “regulação”.

Regular no sentido mais amplo do termo, é vocação de toda política pública, entretanto, “regulação” foi um termo construído no interior das políticas públicas neoliberais, cuja aplicação maior, no Brasil, foi obtida na gestão Fernando Henrique Cardoso, para denotar uma mudança na própria ação do Estado, o qual não deveria intervir no mercado, a não ser como um “Estado Avaliador” (Dias Sobrinho apud FREITAS, et. al. 2013, p. 54).

É necessário ainda, na prática, o que (FREITAS¹; SORDI; MALAVASI e FREITAS, 2013) afirmaram em seu trabalho, ou seja, fazer com que os dados sejam reconhecidos como pertencentes à escola. Isto levando em consideração a falta de repercussão no processo de trabalho da instituição. Provavelmente os professores podem interpretar que o nível apresentado pelos alunos na prova, não é compatível com o real desempenho destes, argumentando que algum fator externo interferiu no desempenho. Por isso, os professores acabam por não refletir sobre os dados obtidos como pertencentes aos seus alunos, decorrentes das condições concretas de trabalho, pois, para os docentes, esses dados não condizem com a realidade dos mesmos. Merece destaque o que afirma Stecher (apud BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1373), que “o efeito líquido de testes de alto impacto sobre a política e a prática é incerto” [...] “os pesquisadores não têm, em geral, medido a extensão ou magnitude das mudanças na prática que eles identificam como um resultado de testes de alto impacto”.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A verdade é que há muitas pendências a serem resolvidas quanto aos testes em larga escala produzirem efeitos positivos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, concordamos com os autores (FREITAS¹; SORDI; MALAVASI e FREITAS, 2013) ao defenderem a necessidade de que se estabeleça uma articulação entre os gestores de rede e os Conselhos Municipais de Educação, que devem regular os processos de avaliação das redes de educação básica, estabelecendo uma política de avaliação global para o município e não apenas para avaliar escolas e turmas de forma isolada.

Destacamos, sobretudo, o papel decisivo que o processo desencadeado pela construção do Projeto Político-Pedagógico pela comunidade escolar pode gerar, em termos de reflexão sobre os resultados das avaliações internas e externas, dos problemas identificados, das soluções a serem pensadas, das metas a serem coletivamente definidas, das ações a serem concretizadas e permanentemente avaliadas.

Sem dúvidas o Projeto Político-Pedagógico poderia ser um dos instrumentos de diálogo entre gestores de escolas, com as secretarias, escolas e professores. Como enfatizado neste artigo, se os dados forem reconhecidos com pertencentes à escola, podem ocorrer consequências positivas para a mesma. Do contrário, os efeitos que são esperados em relação aos testes padronizados não se concretizarão na prática.

Apresentamos o estudo de Bondioli (apud FREITAS et. al., 2013) como uma possível forma de tentar superar as limitações encontradas nas avaliações padronizadas. A “qualidade negociada,” com suas características pautadas no diálogo, procura formas/meios de enfrentamento dos desafios, de oportunizar um maior envolvimento dos participantes no âmbito educacional, como uma alternativa para que os testes de alto impacto se comuniquem com as avaliações internas que as escolas realizam.

Entendemos que há a necessidade de envolver e tornar os dados recolhidos através de testes padronizados, como reconhecidamente pertencentes às escolas. Pois, como foi apresentado anteriormente, quando as escolas não identificam esses resultados como originários destas, não há, conseqüentemente, uma reflexão por parte dos atores em relação a esses dados, impossibilitando, desse modo, mudanças no cotidiano escolar.

A falta de diálogo do MEC com os principais atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem na escola pública é, assim, um agravante que contribui para que as avaliações estandardizadas não venham a gerar a qualidade desejada. Enquanto forem direcionadas apenas para captar os resultados, publicá-los e compará-los, ignorando-se o processo, ou seja, as condições socioeconômicas da comunidade, a diversidade e desigualdade de estruturas das escolas, as dificuldades de alunos e de professores.

Há, portanto, a necessidade de se repensar as questões:- Para que avaliar? – Com que objetivo? - E o que se faz com os resultados? Só então, metas podem ser traçadas, objetivos podem ser buscados, e a qualidade que os exames estandardizados dizem produzir, possa vir, finalmente, a se concretizar. Enquanto estas lacunas não forem preenchidas, os efeitos positivos desses testes em larga escala ficarão apenas na teoria de quem defende a aplicação dos mesmos.

ABSTRACT:

Evaluation, whatever its focus, implies a judgment of value, a judgment, therefore, its complexity. And, even more so, when it involves accountability and responsibility. These are the reasons why this study aims to reflection about the repercussions of the standardized evaluations in the context of the Brazilian public school, considering the emphasis that has been given to this modality of evaluation, from the 1990s, as one of the axes of the Educational Reform implemented, during this period, in the country. In this sense, theoretical subsidies were sought in authors who discuss about the positive and negative effects in relation to the application of the standardized tests. There are those who present, among others, arguments in favor of high impact tests, for holding managers and teachers for the quality of teaching; in the perspective of also favoring the promotion of a more autonomous management; for this evaluation work as a mechanism that may give to parents the freedom to choose the school in which they wish their children study. However, for the authors who oppose the implementation of the high impact tests, they emphasize that these press the teacher to change their practice, depending on the content contained in these tests, and may even cause unfair dismissals of managers and teachers, and even the closure of schools. In addition to the theoretical references, three teachers from two public Elementary Schools in a municipality of Paraíba were interviewed in an intent to collect data that show situations related to the object studied. Finally, it is agreed with the defense of the need for more dialogue between the managers of educational networks, such as the municipal secretariats of education and the schools and their teachers. In view of the fact that standardized assessments continue to be used as an instrument of management, in the educational context, focused on results, serving as the basis for investments in terms of public policies, and are the main indicators of quality of teaching.

Keywords: State reform; standardized evaluations; accountability

VI. REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.**3.ed., São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional.** Educação & Sociedade. Campinas: Cedes, ano XXII, n.75, p. 15-32, ago. 2001.

_____. **Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica.** Educação & Sociedade. Campinas: Cedes, ano XX, n. 69, p. 139-164, dez.1999.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate.** Educação e Pesquisa. São Paulo: v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015.

DICKEL, Adriana. **Avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: responsabilização e controle.** Campinas: Caderno Cedes, v.36, n. 99, p. 193-206, 2016.

FREIRE, Paulo Freire. **Extensão ou comunicação?**13 ed. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Márcia Singrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** 5ª.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc> acesso 10/03/2018 às 20:18.

<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil> acesso 11/03/2018 às 20:25
<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana> acesso 11/03/2018 às 20:30

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Sistemas de avaliação em larga escala e repercussões em diferentes contextos escolares: limites da padronização gerencialista.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE). Porto Alegre: ANPAE, v. 33, n. 3, p. 791-809, set./dez. 2017.

SACRISTÁN, Jurjo Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.**
Trad. Ermani F. da Fonseca Rosa. 4ed. Porto Alegre: Art-Med, 1998.