

**RELAÇÕES ENTRE AVALIAÇÃO
E GESTÃO EDUCACIONAL EM
MUNICÍPIOS BRASILEIROS:
ESTUDO EM DEZ MUNICÍPIOS
DA FEDERAÇÃO**

RELATÓRIO FINAL DE PESQUISA

VOLUME II

**DIRETORIA DE AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DAEB**


REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO | MEC

SECRETARIA EXECUTIVA DO MEC

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS
EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA | INEP


DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA | DAEB



**RELAÇÕES ENTRE AVALIAÇÃO
E GESTÃO EDUCACIONAL EM
MUNICÍPIOS BRASILEIROS:
ESTUDO EM DEZ MUNICÍPIOS
DA FEDERAÇÃO**

RELATÓRIO FINAL DE PESQUISA

BRASÍLIA-DF
2018

 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DAEB)

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS

Adriana Bauer (FCC)
Sandra Zákia Sousa (Feusp)

ESTATÍSTICA

Raquel Valle (FCC)

EQUIPE DE PESQUISA

João Luiz Horta Neto (Inep)
Adriano Senkevics (Inep)
Cláudia Oliveira Pimenta (Feusp)
Danielle Costa (Inep)
José Roberto Santos (Inep)
Malena Carvalho (Feusp)
Maria Inês de Sá Pestana
Maria do Rosário (Zara) Figueiredo
Nathalia Cassettari (Feusp)
Rogério Junqueira (Inep)
Viviane Fernandes Farias Pinto (Inep)

FINANCIAMENTO:

Fundação Carlos Chagas
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

COORDENAÇÃO DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

Daniel Fonseca e Caixeta

**Revisão sob responsabilidade da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB)
A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos
são de exclusiva responsabilidade dos autores.**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Relações entre avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros : estudo em dez municípios da federação : relatório final de pesquisa : volume II / Fundação Carlos Chagas, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

188 p. : il.l.

ISBN 978-85-7863-068-3

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Gestão educacional. 3. Avaliação da educação escolar. I. Fundação Carlos Chagas. II. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

CDU 371.26



SUMÁRIO

ÍNDICE DE QUADROS, TABELAS, FIGURAS E GRÁFICOS.....	5
SUMÁRIO EXECUTIVO	7
RELATÓRIO CIENTÍFICO	11
INTRODUÇÃO.....	11
OBJETIVOS.....	12
METODOLOGIA.....	13
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO – ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE INICIATIVAS MUNICIPAIS DE AVALIAÇÃO	23
RESULTADOS.....	29
CARACTERÍSTICAS DOS MUNICÍPIOS	29
CARACTERÍSTICAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL DOS MUNICÍPIOS.....	42
CONCEPÇÃO DE QUALIDADE DO ENSINO	44
DESAFIOS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO	49
SOBRE A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM CONTEXTOS MUNICIPAIS: ALGUMAS REVELAÇÕES.....	51
CARACTERÍSTICAS DAS PROPOSTAS AVALIATIVAS	51
INICIATIVAS DE AVALIAÇÃO: CARACTERÍSTICAS.....	54

Práticas de monitoramento da rede vêm sendo implantadas com vistas a aferir a efetividade da ação governamental, com foco nas escolas, especialmente em termos de melhoria do desempenho dos alunos	55
Avaliação de desempenho dos alunos é a iniciativa preponderante em relação a outras dimensões de avaliação e ocorre periodicamente no ensino fundamental	66
As avaliações de alunos tendem a reproduzir, em suas linhas gerais, as matrizes de referência do Saeb e, em especial, as questões da Prova Brasil	113
Avaliações de docentes e de diretores tendem a focalizar experiência e tempo de serviço para efeito de progressão funcional, embora haja iniciativas com outras perspectivas	125
Avaliação institucional tende a focalizar a educação infantil	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS.....	157
ANEXOS	
ANEXO 1 – ROTEIROS DE OBSERVAÇÃO	167
Roteiro de observação na SME	168
Roteiro de observação na Escola	168
Relação de coleta de documentos.....	169
ANEXO 2 – INSTRUMENTOS DE CAMPO (SME E ESCOLA).....	171
Secretário (a) de Educação	172
Responsável pelo Setor Pedagógico	177
Responsável pela organização das avaliações	180
Diretor da escola OU coordenador pedagógico.....	184
Professores.....	187

ÍNDICE DE QUADROS, TABELAS, FIGURAS E GRÁFICOS



QUADROS

QUADRO 1	Distância entre os municípios selecionados e o aeroporto mais próximo.....	14
QUADRO 2	Relação de municípios pré-selecionados, a partir de critérios predefinidos, para a realização da pesquisa de campo.....	18
QUADRO 3	Etapas de ensino avaliadas e vertentes de avaliação presentes nas iniciativas próprias dos municípios analisados, segundo as declarações dos entrevistados	52

TABELAS

TABELA 1	Número de entrevistas realizadas com profissionais da Secretaria Municipal de Educação e das escolas, por município visitado	21
TABELA 2	Percentual destinado aos diferentes indicadores de gastos em educação (Fundeb e MDE) pelos municípios selecionados para a pesquisa de campo, em 2014.....	32
TABELA 3	Representatividades absoluta e relativa das escolas da rede municipal em relação ao total de escolas dos municípios selecionados para a pesquisa de campo.....	34
TABELA 4	Representatividade relativa das matrículas da rede municipal considerando-se o total de matrículas e os segmentos educação infantil e ensino fundamental, para os municípios selecionados para a pesquisa de campo	36

TABELA 5	Distribuição de frequência dos municípios selecionados para a pesquisa de campo, segundo faixas de atendimento para o total da rede municipal e os segmentos educação infantil e ensino fundamental	37
TABELA 6	Número de matrículas na educação infantil, em 2013, nas escolas da rede municipal dos municípios selecionados para a pesquisa de campo.....	37
TABELA 7	Representatividades absoluta e relativa das matrículas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, em 2013, nas escolas da rede municipal dos municípios selecionados para a pesquisa de campo	38
TABELA 8	Percentual de funções docentes com curso superior, em 2015, por segmento de ensino, nas escolas da rede municipal dos municípios selecionados para a pesquisa de campo.....	40
TABELA 9	Percentual de escolas por nível do indicador de complexidade de gestão (1), em 2015, na rede municipal dos municípios selecionados para a pesquisa de campo.....	42

FIGURA

FIGURA 1	Municípios visitados durante a pesquisa de campo	20
-----------------	--	-----------

GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Distribuição dos municípios brasileiros por faixa de IDHM (2010), com destaque para os municípios selecionados para a pesquisa de campo	29
GRÁFICO 2	Indicadores dos componentes renda, educação e longevidade do IDHM 2010 dos municípios selecionados para a pesquisa de campo.....	30
GRÁFICO 3	População em 2010 dos municípios selecionados para a pesquisa de campo	31
GRÁFICO 4	PIB <i>per capita</i> em 2010 dos municípios selecionados para a pesquisa de campo	32
GRÁFICO 5	Investimento por aluno na educação infantil e no ensino fundamental em 2014 realizado pelos municípios selecionados para a pesquisa de campo	34
GRÁFICO 6	Evolução do Ideb referente aos anos iniciais do ensino fundamental, para a rede municipal dos municípios selecionados para a pesquisa de campo	39
GRÁFICO 7	Evolução do Ideb referente aos anos finais do ensino fundamental, para a rede municipal dos municípios selecionados para a pesquisa de campo ...	39



SUMÁRIO EXECUTIVO

Este projeto de pesquisa buscou ampliar o conhecimento acerca da apropriação das avaliações em larga escala pelas gestões municipais, investigando atributos de avaliações propostas por iniciativa desta esfera administrativa, bem como suas eventuais implicações na gestão educacional.

Por meio da identificação de iniciativas de avaliação em municípios brasileiros e da caracterização dos usos dos resultados das avaliações federais e estaduais nessa esfera administrativa, investigaram-se os desenhos avaliativos propostos pelas gestões municipais e suas eventuais implicações na gestão educacional, no trabalho dos profissionais de ensino, no currículo e nas práticas pedagógicas.

A expansão das iniciativas municipais de avaliação educacional e a crescente apropriação, pelos municípios, dos resultados das avaliações estaduais e/ou federais ficam evidenciadas em levantamento realizado a partir do projeto “Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros: mapeamento e caracterização de iniciativas em curso”, executado por meio de parceria estabelecida entre a Fundação Carlos Chagas (FCC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Neste projeto, foi realizado o mapeamento de iniciativas municipais de avaliação por meio de *survey*, tendo sido enviado questionário aos gestores municipais de educação com o objetivo de obter informações sobre a existência ou não de avaliações externas próprias dos municípios, identificando os motivos que justificaram sua criação ou aquisição, seus delineamentos metodológicos e usos dos resultados das avaliações, tanto federais como estaduais e municipais, na gestão. O presente projeto derivou da referida pesquisa que, por seu caráter abrangente, possibilitou mapear tendências gerais de iniciativas municipais em curso no Brasil. Os resultados obtidos suscitaram a relevância de aprofundar a análise dos municípios que declararam ter desenvolvido uma avaliação

própria, bem como caracterizar os contextos municipais em que se adotam essas iniciativas, considerando a intensificação de iniciativas de avaliação nas gestões municipais.

Nessa perspectiva, delinear-se as seguintes questões de pesquisa:

Que finalidades têm direcionado a proposição de avaliações nos contextos municipais?
Que características estão presentes nas iniciativas em curso?

As avaliações externas propostas no âmbito do município têm influenciado a formulação de políticas, programas educacionais e iniciativas de gestão de suas redes de ensino? Se sim, como isso vem se materializando?

A investigação, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, foi realizada nos dez municípios selecionados a partir de técnicas de observação, entrevistas, tendo como sujeitos profissionais da Secretaria da Educação e diretores e professores de escolas. Em cada município, foram visitadas duas escolas, além da sede administrativa do setor educacional.

A compilação dos resultados da visita aos municípios e o estabelecimento de tendências em relação aos achados na pesquisa de campo, bem como a análise da já referida pesquisa bibliográfica, foram as principais atividades realizadas no período da pesquisa a que este relatório reporta: 30/01/2016 a 30/04/2017.

Adicionalmente, realizou-se pesquisa bibliográfica de teses e dissertações que tratam sobre iniciativas de avaliação municipal. O levantamento de estudos permitiu perceber a tendência dos municípios de incorporarem a lógica das avaliações externas já realizadas por outros entes federados, ainda que poucas informações tenham sido fornecidas sobre o conjunto de ações efetuadas nessa direção nos casos estudados. De acordo com os estudos, a proposição de iniciativas de avaliação nessa esfera federada não parece estar se constituindo como uma alternativa ou uma complementação aos modelos de avaliação externa focalizados no desempenho cognitivo dos alunos.

São, ainda, reportados os textos produzidos no período, com vistas à divulgação para a comunidade científica, bem como artigos e resumos submetidos a Congressos e outros tipos de reunião da comunidade acadêmica.

Os resultados mostram que todos os municípios apontaram possuir uma sistemática de acompanhamento e análise de informações relativas a oferta, ações das escolas e/ou resultados da educação escolar, ainda que as motivações e formatos se diferenciem.

Pode-se dizer que há, nos municípios, iniciativas avaliativas desenvolvidas com o objetivo de apoiar a gestão educacional, que parecem sofrer constante processo de reflexão, sendo que, em alguns casos, tal processo busca o aprimoramento das ações avaliativas.

Três dos municípios têm utilizado os resultados obtidos nas testagens próprias para compor indicadores educacionais locais, entendidos como ferramentas de acompanhamento e monitoramento dos resultados educacionais alcançados pela rede de ensino. Tais informações tendem a ser empregadas para apoiar, de alguma forma, a gestão educacional, sendo que

os resultados parecem contribuir tanto com o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula, como com a gestão das escolas e da própria rede. Uma ação corrente é utilizar tais resultados para identificar escolas em que os alunos têm maiores dificuldades e fazer intervenções com vistas a saná-las, incluindo desde a adoção de sistemas apostilados – produzidos interna ou externamente às redes de ensino –, até a designação de um profissional da própria Secretaria para desenvolver um trabalho mais próximo aos professores. Também, em geral, os municípios declararam que os resultados obtidos nas diversas avaliações possibilitam planejar e repensar o processo de formação de professores, ainda que alguns afirmassem enfrentar dificuldades financeiras e estruturais para propor essas atividades para o conjunto dos professores da rede.

O acompanhamento do trabalho das escolas e, principalmente, a prática de simulados, citada em diversos dos municípios visitados, parecem subsidiar a indicação de alunos para atividades de recuperação no contraturno e o planejamento de intervenções nas escolas, a partir do diagnóstico de suas necessidades.

Além da influência no trabalho das professoras e coordenadoras, os resultados das avaliações do município também afetam a ação da própria Secretaria, principalmente quanto a políticas de formação de professores e orientação para coordenadores pedagógicos. Em geral, os municípios não têm utilizado os resultados obtidos por seus sistemas próprios de avaliação com “consequências fortes”, ainda que se encontrem, em dois dos municípios, afirmativas de que diretores e coordenadores podem ser exonerados e professores temporários podem ser demitidos.

Palavras-chave: avaliação; gestão; municípios.



RELATÓRIO CIENTÍFICO

INTRODUÇÃO

Nos últimos 25 anos tem-se assistido à expansão das avaliações de sistemas educacionais tanto em nível federal quanto em diversos estados subnacionais, tanto no Brasil, quanto em outros países (BAUER, 2012b; BAUER; REIS, 2013a; BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011; HORTA NETO, 2013; SOUSA, 2013).

Com a proposição da Prova Brasil e o advento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), observa-se acentuação da proposição de sistemas próprios de avaliação nos estados da federação (SOUSA, 2013). Além disso, estudos já divulgados (BAUER, 2012b; BAUER; REIS, 2013a; HORTA NETO, 2013; SOUSA, 2013) têm mencionado a crescente expansão do uso de resultados de avaliações em larga escala, implementadas pelo governo federal ou por governos estaduais, pelos municípios, em especial após a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹ em 2007.

Ao lado desse movimento de apropriação, pelos municípios, de resultados de avaliações realizadas sob a responsabilidade de outros entes federados, há registros que indicam sua disposição em adotar sistemas próprios, sejam esses concebidos pelas Secretarias Municipais de Educação, sejam decorrentes da aquisição de serviços de empresas que se responsabilizam pela condução da avaliação. Assim, como será trabalhado na próxima seção, percebe-se que já se dispõe de algumas pesquisas que permitem uma aproximação inicial com experiências municipais, embora se caracterizem como estudos isolados que abrangem um ou alguns casos,

¹ Autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

e iluminam uma compreensão inicial de trilhas que vêm pautando o significado da avaliação na gestão educacional dos municípios. Ainda que relevantes, as contribuições existentes não permitem conhecer as motivações em torno dessas iniciativas e tampouco apreender com detalhes os desenhos que vêm sendo utilizados e os focos avaliativos privilegiados pelas avaliações gestadas nos municípios, indicando a necessidade de se conhecerem, em profundidade, os desenhos avaliativos que vêm se delineando nesses entes federados.

Além disso, pesquisa recente² permitiu perceber a expansão de iniciativas municipais de avaliação educacional, bem como a crescente apropriação dos resultados das avaliações estaduais e/ou federais pelos gestores municipais.

Os resultados obtidos ratificam a necessidade de aprofundar a análise dos municípios que declararam ter uma avaliação própria, assim como caracterizar e qualificar os contextos municipais em que se adotam essas iniciativas. Esse é o propósito da presente pesquisa, que se norteia pelas seguintes questões:

Que finalidades têm direcionado a proposição de avaliações nos contextos municipais?
Que características estão presentes nas iniciativas em curso?

As avaliações externas propostas no âmbito do município têm influenciado a formulação de políticas, programas educacionais e iniciativas de gestão das redes municipais de ensino? Se sim, como isso vem se materializando?

OBJETIVOS

A pesquisa tem como objetivo geral analisar tendências de políticas educacionais e ações municipais que se apoiem em resultados de avaliações existentes.

Seus objetivos específicos são:

- caracterizar e qualificar os municípios brasileiros que têm adotado ações próprias de avaliação, concebidas pelas suas Secretarias Municipais de Educação ou decorrentes da aquisição de serviços de empresas que se responsabilizam pela condução da avaliação;
- analisar possíveis implicações de naturezas administrativa e pedagógica resultantes das avaliações externas no âmbito dos municípios estudados;
- cotejar interpretações de gestores e profissionais de educação quanto às eventuais contribuições das avaliações para o aprimoramento da educação municipal.

² Trata-se de levantamento realizado por meio de parceria estabelecida entre a Fundação Carlos Chagas e o Inep, denominado “Avaliação e gestão em municípios brasileiros: mapeamento e caracterização das iniciativas em curso”, sob a coordenação de Adriana Bauer (FCC) e de João Luiz Horta Neto (Inep). Nesta pesquisa foi realizado o mapeamento de iniciativas municipais de avaliação por meio de *survey*, tendo sido enviado questionário aos gestores municipais de educação com o objetivo de obter informações sobre existência ou não de avaliações externas próprias dos municípios, identificando os motivos que justificaram sua criação ou aquisição, seus delineamentos metodológicos e usos dos resultados das avaliações, tanto federais como estaduais e municipais, na gestão.

METODOLOGIA

Os estudos qualitativos sobre os municípios que contam com iniciativas próprias de avaliação se desenvolveram em duas etapas:

- análise exploratória de bases de dados³ para escolha dos municípios;
- pesquisa de campo.

Primeiramente, cotejaram-se os dados obtidos em pesquisa anterior, já citada, com informações provenientes de diversas fontes, como o Censo da Educação Básica e dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a fim de compreender os contextos socioeducacionais das municipalidades que possuem avaliações educacionais próprias. O propósito dessa fase foi caracterizar e qualificar os dados obtidos na fase preliminar da pesquisa, visando a um aprofundamento nas análises que, por sua vez, norteou a escolha dos entes federados estudados com maior profundidade na pesquisa de campo.

A partir do estudo documental e das análises realizadas na fase 1 foram elaborados os roteiros de observação (Anexo 1) e de entrevistas semiestruturadas (Anexo 2) para coordenadores pedagógicos, diretores e professores, utilizados na pesquisa de campo realizada em dez municípios selecionados de acordo com os seguintes critérios:

- critérios oriundos do *survey*:
 - existência de avaliação educacional própria no município;
 - tempo de existência da(s) iniciativa(s) de avaliação própria: iniciativa iniciada antes de 2012, ou seja, antes da gestão municipal que atuava na época da pesquisa;
 - contemplação das diferentes vertentes avaliativas focalizadas na pesquisa (avaliação de desempenho de alunos, avaliação institucional, avaliação de profissionais) na proposta avaliativa;
- critérios oriundos dos dados educacionais dos municípios:
 - características da rede: número de escolas por etapa de ensino (mínimo de 50 escolas);
- critérios oriundos das características dos municípios:
 - localização geográfica: diversidade de regiões;
 - exequibilidade da pesquisa: localização próxima a aeroporto.

³ Dados obtidos com a pesquisa “Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros: mapeamento e caracterização de iniciativas em curso”, financiada pela Fundação Carlos Chagas e pelo INEP, com coordenação de Adriana Bauer e João Luiz Horta Neto, entre 2014 e 2015.

A aplicação de tais critérios à base de dados produzida na pesquisa de mapeamento, que abrangeu 4.309 municípios brasileiros, ocorreu em etapas sucessivas de seleção, a partir das respostas por eles fornecidas a algumas das questões do *survey*, obedecendo a seguinte ordem:

- 1º corte: existência de avaliação própria da rede municipal (questão 8 = 1 → 1.573 municípios);
- 2. corte: número de escolas municipais do município (número de escolas \geq 50 → 733 municípios);
- 3º corte: tempo da avaliação no município (ano da avaliação \leq 2012 → 134 municípios);
- 4º corte: tipos de avaliação (a proposta de avaliação do município contempla avaliação de alunos **E** avaliação institucional **E** avaliação de professores e gestores → 52 municípios);
- 5º corte: localização e distribuição regional (no máximo a 100 km do aeroporto mais próximo e cobertura das cinco regiões)

Para a seleção no 5º corte, os 52 municípios eleitos na quarta etapa foram distribuídos regionalmente, determinando-se sua distância em relação ao aeroporto mais próximo, conforme mostra o Quadro 1.

Por esse critério, foram eliminados 28 municípios, restando dois da região Norte, quatro do Nordeste, três do Centro-Oeste, dez do Sudeste e cinco do Sul. A partir desses dados e com o objetivo de visitar municípios de todas as regiões brasileiras, determinou-se que, dentre os dez municípios, um seria do Norte, seis seriam do Nordeste, Centro-Oeste e Sul (sendo dois municípios em cada região) e três seriam do Sudeste. Destes últimos, acordou-se que a pesquisa em um deles serviria, também, para a pré-testagem dos instrumentos utilizados.

QUADRO 1 Distância entre os municípios selecionados e o aeroporto mais próximo

(continua)

Região	Município	Distância do aeroporto mais próximo	Região	Município	Distância do aeroporto mais próximo
CO	Aparecida de Goiânia/GO	24,7 km do aeroporto de Goiânia	SE	Belo Horizonte/MG	Aeroporto local
CO	Colniza/MT	789 km do aeroporto de Sinop	SE	Bocaiúva/MG	51,6 km do aeroporto de Montes Claros
CO	Goiânia/GO	Aeroporto local	SE	Bragança Paulista/SP	86 km de São Paulo
CO	Rio Verde/GO	241 km de Goiânia	SE	Campinas/SP	98,6 km de São Paulo
CO	Rondonópolis/MT	Aeroporto local	SE	Capelinha/MG	432 km do aeroporto de Belo Horizonte

QUADRO 1 Distância entre os municípios selecionados e o aeroporto mais próximo

(continuação)

Região	Município	Distância do aeroporto mais próximo	Região	Município	Distância do aeroporto mais próximo
NE	Caetés/PE	248 km do aeroporto de Recife	SE	Formoso/MG	296 km do aeroporto de Brasília
NE	Iguatu/CE	156 km do aeroporto de Juazeiro do Norte	SE	Hortolândia/SP	115 km de São Paulo
NE	Juazeiro/BA	12,4 km do aeroporto de Petrolina	SE	Itamarandiba/MG	249 km do aeroporto de Montes Claros
NE	Lagoa dos Gatos/PE	173 km de Recife	SE	Itatiba/SP	87,1 km de São Paulo
NE	Maracanaú/CE	19 km do aeroporto de Fortaleza	SE	Itu/SP	103 km de São Paulo
NE	Morros/MA	98 km do aeroporto de São Luís	SE	Leme/SP	111 km do aeroporto de Campinas
NE	Mossoró/RN	279 km do aeroporto de Natal	SE	Marília/SP	372 km do aeroporto de Campinas
NE	Pacajus/CE	52,6 km do aeroporto de Fortaleza	SE	Medina/MG	381 km do aeroporto de Montes Claros
NE	Parnamirim/PE	169 km do aeroporto de Juazeiro do Norte	SE	Poá/SP	48,8 km de São Paulo
NE	Pinheiro/MA	113 km do aeroporto de São Luís	SE	Santa Isabel/SP	58 km de São Paulo
NE	São João do Soter/MA	406 km do aeroporto de São Luís	SE	São Fidélis/RJ	56,7 km do aeroporto de Campos dos Goytacazes
NE	Sobral/CE	185 km do aeroporto internacional da Parnaíba	SE	Taboão da Serra/SP	21 km de São Paulo
N	Arraias/TO	413 km do aeroporto de Palmas	SE	Turmalina/MG	268 km do aeroporto de Montes Claros
N	Barcelos/AM	475 km do aeroporto de Manaus	S	Campo Bom/RS	49,5 km do aeroporto de Porto Alegre
N	Boca do Acre/AM	223 km do aeroporto de Rio Branco	S	Canoas/RS	10,1 km do aeroporto de Porto Alegre
N	Irituia/PA	175 km do aeroporto de Belém	S	Castro/PR	181 km do aeroporto de Curitiba
N	Maués/AM	356 km de Manaus	S	Criciúma/SC	Aeroporto local
N	Santarém/PA	Aeroporto local	S	Florianópolis/SC	Aeroporto local
N	Porto Nacional/TO	57,4 km do aeroporto de Palmas	S	Foz do Iguaçu/PR	Aeroporto local

QUADRO 1 Distância entre os municípios selecionados e o aeroporto mais próximo

(conclusão)

Região	Município	Distância do aeroporto mais próximo	Região	Município	Distância do aeroporto mais próximo
SE	Arinos/MG	582 km do aeroporto de Uberlândia	S	Ponta Grossa/PR	137 km do aeroporto de Curitiba
SE	Barueri/SP	32 km de São Paulo	S	Prudentópolis/PR	227 km do aeroporto de Curitiba

Para a seleção final, elaborou-se um quadro com os 24 municípios restantes, o que facilitou a comparação de algumas informações, buscando-se escolher aqueles que, de preferência, realizassem algum tipo de avaliação na educação infantil, a fim de se conhecerem iniciativas que vêm sendo ensejadas nesse sentido, bem como balizando a escolha por meio dos valores do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), de 2010, da quantidade de escolas municipais em cada localidade e, ainda, a antiguidade da iniciativa de avaliação. Os resultados obtidos encontram-se no Quadro 2.

Para cada região foi selecionado um município alternativo, caso não fosse possível, por algum motivo, a visita à primeira opção. Os municípios selecionados, por região, e suas respectivas opções, foram:

- Norte: Santarém/PA; opção: Porto Nacional/ TO;
- Nordeste: Juazeiro/BA e Pacajus/CE; opção: Maracanaú/CE;
- Centro-Oeste: Goiânia/GO e Rondonópolis/MT; opção: Aparecida de Goiânia/ GO;
- Sudeste: Barueri/SP; Bocaiúva/MG e São Fidélis/RJ; opções: Belo Horizonte/MG e Taboão da Serra/SP;
- Sul: Florianópolis/SC e Campo Bom/RS; opções: Criciúma/SC e Canoas/RS.

Selecionados os municípios, cuja localização é mostrada na Figura 1, estes foram visitados por duplas ou trios de pesquisadores, conforme a disponibilidade das equipes e o tamanho do município, a fim de aprofundar o conhecimento acerca das iniciativas em curso, principalmente no que concerne à gestão da educação infantil e do ensino fundamental e às implicações de naturezas administrativa e pedagógica decorrentes dessas avaliações.

As visitas ocorreram em junho, agosto e setembro de 2015 e foram precedidas de contato com os dirigentes municipais de educação de cada município, ou com seus assessores, a fim de explicar a pesquisa e solicitar permissão para sua realização, visto que a aquiescência do dirigente municipal de ensino era um pré-requisito para a efetivação da visita. Após cada telefonema foi enviada uma carta por e-mail aos dirigentes, informando os dados de contato dos pesquisadores de campo e os procedimentos que seriam realizados durante a empiria. Essa fase de aproximação inicial foi fundamental para a organização do trabalho e ajustes no cronograma dos pesquisadores.

A partir dos primeiros contatos houve apenas uma alteração na proposição inicial: Pacajús foi substituído por Maracanaú, visto que entre a coleta inicial de informações, por meio de *survey*, ocorrida em setembro de 2014 e a realização do contato com os municípios, a propósito da pesquisa exploratória, o dirigente municipal de ensino havia sido substituído e a política descontinuada.

QUADRO 2

Relação de municípios pré-selecionados, a partir de critérios predefinidos, para a realização da pesquisa de campo

(continua)

Região	Municípios	Distância do aeroporto mais próximo ou de São Paulo	Porte populacional	IDHM 2010	Total de escolas municipais	Ano de início da avaliação	Aval na EI?
Norte	Santarém/PA	Aeroporto local	De 100.001 a 500.000 hab.	Médio	456	1997	Sim
	Porto Nacional/TO	57,4 km do aeroporto de Palmas	De 50.001 a 100.000 hab.	Alto	54	2005	Sim
Nordeste	Juazeiro/BA	12,4 km do aeroporto de Petrolina	De 100.001 a 500.000 hab.	Médio	133	2010	Não
	Pacajus/CE	52,6 km do aeroporto de Fortaleza	De 50.001 a 100.000 hab.	Médio	66	2010	Sim
	Maracanau/CE	19 km do aeroporto de Fortaleza	De 100.001 a 500.000 hab.	Médio	93	2008	NR
	Morros/MA	98 km do aeroporto de São Luiz	De 10.001 a 20.000 hab.	Baixo	119	2011	Não
	Goânia/GO	Aeroporto local	Mais de 500.000 hab.	Alto	294	2005	Sim
Centro-Oeste	Rondonópolis/MT	Aeroporto local	De 100.001 a 500.000 hab.	Alto	66	1999	Não
	Aparecida de Goiânia/GO	24,7 km do aeroporto de Goiânia	Mais de 500.000 hab.	Alto	69	2012	Sim
	Barueri/SP	32 km de São Paulo	De 100.001 a 500.000 hab.	Alto	124	2007	Sim
Sudeste	Belo Horizonte/MG	Aeroporto local	Mais de 500.000 hab.	Muito alto	189	2008	Não
	São Fidélis/RJ	56,7 km do aeroporto de Campos dos Goytacazes	De 20.001 a 50.000 hab.	Médio	90	2012	Sim
	Bocaiúva/MG	51,6 km do aeroporto de Montes Claros	De 20.001 a 50.000 hab.	Alto	81	2009	Sim
	Bragança Paulista/SP	86 km de São Paulo	De 100.001 a 500.000 hab.	Alto	80	2003	Sim
	Campinas/SP	Aeroporto local	Mais de 500.000 hab.	Muito alto	427	2008	Sim
	Taboão da Serra/SP	21 km de São Paulo	De 100.001 a 500.000 hab.	Alto	56	2000	Não
	Itatiba/SP	87,1 km de São Paulo	De 100.001 a 500.000 hab.	Alto	57	2011	Sim
	Poá/SP	49,4 km de São Paulo	De 100.001 a 500.000 hab.	Alto	66	2009	Sim
Santa Isabel/SP	58 km de São Paulo	De 50.001 a 100.000 hab.	Alto	54	2009	Sim	

QUADRO 2 Relação de municípios pré-selecionados, a partir de critérios predefinidos, para a realização da pesquisa de campo

Região	Municípios	Distância do aeroporto mais próximo ou de São Paulo	Porte populacional	IDHM 2010	Total de escolas municipais	Ano de início da avaliação	Aval na EI? (conclusão)
Sul	Campos Bom/RS	49,5 km do Aeroporto de Porto Alegre	De 50.001 a 100.000 hab.	Alto	50	2010	Sim
	Canoas/RS	10,1 km do aeroporto de Porto Alegre	De 100.001 a 500.000 hab.	Alto	76	2010	NR
	Florianópolis/SC	Aeroporto local	De 100.001 a 500.000 hab.	Muito alto	127	2007	Não
	Criciúma/SC	Aeroporto local	De 100.001 a 500.000 hab.	Alto	75	2011	Sim
	Foz do Iguaçu/PR	Aeroporto local	De 100.001 a 500.000 hab.	Alto	97	2011	NR

Durante as visitas, foram entrevistados gestores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação, utilizando-se roteiros semiestruturados. Também foram visitadas duas escolas em cada município, uma com maior número de matrículas e outra com menor número de matrículas, onde foram realizadas observações e entrevistas com membros da equipe gestora (diretor e coordenador pedagógico) e professores.

A visita a cada município teve duração de três dias: um deles dedicado às entrevistas nas Secretarias de Educação e os outros dois destinados às visitas às escolas.



FIGURA 1 Municípios visitados durante a pesquisa de campo

Como procedimento metodológico, acordou-se que as entrevistas com técnicos da Secretaria de Educação e dirigentes das escolas deveriam, sempre que possível, ser realizadas por duplas de pesquisadores de campo, enquanto as entrevistas com docentes, nas escolas, seriam, de preferência, realizadas individualmente. Também ficou acertado que os professores entrevistados seriam escolhidos de acordo com a etapa avaliada no município. Por exemplo, se o município tivesse uma avaliação própria na educação infantil e no ensino fundamental, deveria ser escolhido um professor de cada um desses segmentos de ensino. Na ausência

de avaliação própria no município, indicou-se que fossem entrevistados professores de 5º e 9º anos do ensino fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, por se tratarem de anos e disciplinas sobre os quais, normalmente, recaem as propostas avaliativas dos diversos níveis de ensino.

No total foram entrevistadas 144 pessoas, entre técnicos da Secretaria Municipal, diretores, coordenadores pedagógicos e professores, abrangendo dez Secretarias de Educação e 20 escolas, conforme dados da Tabela 1.

Cabe destacar, ainda, que o primeiro município visitado serviu como pré-teste para os instrumentos de coleta e de registro dos dados obtidos, que foram modificados a partir da visita.

TABELA 1 Número de entrevistas realizadas com profissionais da Secretaria Municipal de Educação e das escolas, por município visitado

Profissionais	Barueri	Florianópolis	Rondonópolis	Belo Horizonte	Juazeiro	Campo Bom	Goiânia	Santarém	Bocaiuva	Maracanaú	Total
Dirigentes/ técnicos da SME	6	7	8	7	5	4	6	6	4	5	58
Dirigentes de escola	2	2	2	2	3	-	2	2	2	2	19
Coordenadores pedagógicos	1	3	2	-	4	4	-	3	3	-	20
Professores	8	7	4	2	4	4	4	6	4	4	47
Total	17	19	16	11	16	12	12	17	13	11	144

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaboração dos autores.

O primeiro município visitado foi Barueri, no estado de São Paulo. A partir da experiência do pré-teste, realizada pelos coordenadores da pesquisa e por uma das assistentes, foram introduzidas alterações tanto no questionário quanto nos instrumentos de observação e no roteiro para a produção dos relatórios de campo. Os dados coletados foram organizados em relatórios por municípios, a partir de um roteiro para a sua preparação. As visitas a campo foram realizadas em junho, agosto e setembro de 2015. Em julho foi feita uma reunião com toda a equipe de pesquisa, a fim de compartilhar as experiências da primeira incursão, propiciando ajustes nos encaminhamentos, se necessários. Nesse momento discutiram-se, ainda, os primeiros relatos feitos pelas equipes de campo, aos quais foram propostas alterações.

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO - ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE INICIATIVAS MUNICIPAIS DE AVALIAÇÃO



A procura por teses e dissertações que tratassem de experiências municipais de avaliação educacional foi feita, durante 2014, no Banco de Teses e Dissertações da Capes, no *Scielo* e em anais de Congresso de quatro associações de pesquisa (Anpae, Anped, Abave e Conave), tendo por base os seguintes descritores: avaliação municipal de educação; avaliação municipal de desempenho de alunos; avaliação municipal de desempenho escolar; sistema de avaliação municipal; e sistema municipal de avaliação. Foi, ainda, consultada base de dados de levantamento de teses e dissertações realizado em 2012, disponível no sítio da Fundação Carlos Chagas (BAUER; REIS, 2014).

O levantamento inicial retornou 156 trabalhos. No entanto, a partir da análise do título e dos resumos, percebeu-se que a maioria deles não tinha como objeto de estudo uma iniciativa de avaliação externa municipal, mas sim tratava das implicações de uma dada avaliação (federal ou estadual) ou, ainda, do Ideb, em determinado contexto municipal, analisando suas configurações e implicações. Exemplificam esses trabalhos os relatos de Anunciação (2005), Silva (2005), Delchiaro (2009), Spinelli (2009), Chiappa (2010), Corrêa (2012), Gewehr (2010), Horta Neto (2013), Marinho (2010), Nascimento (2010), Silva (2005), Fernandes (2010), Gomes (2012), Lima, Alcântara e Almeida (2013), Rocha (2013), Côco (2014), Duarte (2014), Mardegan (2014), dentre outros.

Um segundo grupo de trabalhos trata de iniciativas de avaliação municipal de forma bastante tangencial, sendo que o objeto de estudo é outra temática e, para seu desenvolvimento, são mencionadas iniciativas de propostas municipais de avaliação. Ainda que apresentem elementos dessas iniciativas desenvolvidas no município, tais trabalhos não permitem a compreensão de seus desenhos, motivações e usos, por não serem estes os

aspectos enfocados. Exemplificam esse grupo os estudos de Souza (2005), Reis (2012), Souza (2013), Lima (2011) e Silveira e Ferron (2012).

Procedeu-se, assim, a uma seleção dos trabalhos. Tal refinamento da pesquisa resultou em um *corpus* de 15 estudos, entre teses, dissertações, artigos e trabalhos em anais de eventos que discutem, efetivamente, iniciativas de avaliação educacional nessa esfera administrativa. A análise desses trabalhos permite perceber que já se dispõe de algumas pesquisas que permitem uma aproximação com experiências municipais, embora se caracterizem como estudos que, geralmente, abrangem um ou alguns casos e iluminam uma compreensão inicial dos desenhos propostos nessas esferas administrativas, suas relações com as avaliações existentes em âmbitos federal e estadual, bem como os usos dos resultados obtidos. Esse terceiro agrupamento é composto pelos trabalhos de Moreira (2004), Figueiredo (2008), Volpini (2010), Arruda (2011), Battisti (2011), Costa, M. H. P. (2011), Costa, S. A. (2011), Fernandes, Gobete e Spinassé (2011) Gomes (2011), Sousa, Pimenta e Machado (2012), Alavarse, Bravo e Machado (2013), Cerdeira (2013), Gimenes et al. (2013) e Rosistolato e Prado (2013).

Cabe esclarecer que os estudos de Ovando (2011), Pimenta (2012), Alavarse, Bravo e Machado (2013) e Sousa, Pimenta e Machado (2012) originam-se dos dados de uma mesma pesquisa,⁴ que procurou compreender as práticas realizadas em 40 municípios brasileiros com os melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e, por isso, constituem os estudos mais abrangentes em termos de quantidade de municípios estudados.

Os demais trabalhos referem-se a iniciativas em voga em municipalidades. Com exceção dos estudos de Spinassé (2011) e Battisti (2011), que tratam de iniciativas de avaliação institucional ensejadas pelos municípios estudados, e do trabalho de Fernandes, Gobete e Spinassé (2011), que apresenta a experiência desenvolvida no município de Vitória com perspectiva de autoavaliação, todas as outras experiências municipais recaem sobre a avaliação de rendimento dos alunos e/ou de desempenho dos professores.

Os estudos mostram, em geral, diferentes motivações dos municípios para a criação de sua proposta avaliativa, que vão desde a crença de que esse tipo de proposta contribuirá para a melhoria da qualidade da educação ou do ensino (FIGUEIREDO, 2008; GOMES, 2011; ROSISTOLATO; PRADO, 2013), até o entendimento de que o município precisa ter dados para balizar suas decisões de gestão (GIMENES et al., 2013). Outras motivações referem-se à valorização do diagnóstico das realidades e especificidades locais, o que, acredita-se, seja desconsiderado pelas avaliações padronizadas estaduais e/ou federais (VOLPINI, 2010). O maior envolvimento dos professores no processo avaliativo e a organização do seu trabalho também são citados como motivação para criação de iniciativas próprias (BATTISTI, 2011).

⁴ Tal pesquisa, denominada “Bons Resultados no Ideb: estudo exploratório de fatores explicativos”, coordenada por Romualdo Portela de Oliveira e Sandra Zákia Sousa, de 2008 a 2010, procurou compreender as políticas e ações realizadas em 40 municípios brasileiros com os melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, distribuídos em três estados – Mato Grosso do Sul, Ceará e São Paulo. A equipe foi integrada por pesquisadores de diversas instituições brasileiras dos três estados estudados.

Em relação aos usos dos resultados, os autores reportam práticas de bonificação de docentes (ARRUDA, 2011; CERDEIRA, 2013; GOMES, 2011; PIMENTA, 2012; SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012, ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013), de planejamento e replanejamento do trabalho, das ações pedagógicas e das intervenções (FIGUEIREDO, 2008; VOLPINI, 2010; ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013; GIMENES et al., 2013), definição de estratégias e atividades de formação continuada, quer realizada pela SME, quer pelos próprios coordenadores no interior das escolas (FIGUEIREDO, 2008; PIMENTA, 2012; SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2012) e diagnósticos das necessidades dos alunos, podendo ou não gerar intervenções, como projetos de recuperação paralela (MOREIRA, 2004; VOLPINI, 2010; ARRUDA, 2011).

Com menor frequência, foram encontradas práticas de utilização dos resultados da avaliação da SME nos boletins dos alunos, substituindo a avaliação interna dos professores (ROSISTOLATO; PRADO, 2013). Também são narradas iniciativas de controle do trabalho docente (MOREIRA, 2004) e de estabelecimento de metas municipais (FIGUEIREDO, 2008; CERDEIRA, 2013).

Os estudos são controversos em relação às conclusões que chegam após a análise das diferentes experiências, sendo que alguns deles tendem a ressaltar a diversidade de opiniões e de efeitos percebidos depois da sua implantação. Sentidos negativos das iniciativas de avaliação municipal estão relacionados ao direcionamento e controle da prática pedagógica (MOREIRA, 2004; ARRUDA, 2011), à homogeneização curricular e à limitação ao fazer docente (ARRUDA, 2011). Maria H. Costa (2011), por exemplo, aponta que a experiência de avaliação analisada, ainda que aparentemente aceita e incorporada ao dia a dia das unidades escolares, é empobrecida e não reflete o real conhecimento do aluno, limitando a ação do professor, que não recebe formação continuada para aprender a trabalhar com os dados gerados pela avaliação. Destaca-se, ainda, que os professores e a direção têm percepções fragmentadas e não parecem perceber a complexidade e os limites das avaliações externas, bem como suas repercussões na prática educativa.

Em relação ao desenho avaliativo, Moreira (2004) discute que a proposição do município tende a referendar aspectos já presentes em avaliações externas, federais ou estaduais, não apresentando nada de novo em relação aos desenhos avaliativos. De fato, a maioria dos estudos que se debruçaram sobre municípios que realizam avaliações de desempenho de alunos próprias mostra que essas focalizam os conteúdos e habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, em algumas séries do ensino fundamental, muitas vezes por meio de testes padronizados. Quando há algum aspecto diferente desse modelo, ele não constitui uma inovação no desenho metodológico, mas sim uma expansão da mesma lógica avaliativa a outras séries e disciplinas, exceção feita aos municípios estudados por Fernandes, Gobete e Spinassé (2011) e Battisti (2011). Finalmente, dois dos estudos levantam a necessidade de

se atentar para a qualidade técnica das propostas avaliativas nos municípios, visto que são produzidas com o apoio de docentes da rede ou de pessoal não especializado (MOREIRA, 2004; PIMENTA, 2012).

Por outro lado, alguns autores percebem como positivos a maior presença das SME nas escolas, o acompanhamento mais próximo do trabalho e o estabelecimento de parcerias entre órgãos centrais e escolas visando à melhoria da aprendizagem dos alunos (MOREIRA, 2004; FIGUEIREDO, 2008; VOLPINI, 2010; BATTISTI, 2011, FERNANDES; GOBETE; SPINASSÉ, 2011). Dois dos estudos afirmam a possibilidade de se construir uma avaliação externa de forma democrática e comprometida com a construção de uma qualidade negociada, por meio de desenhos avaliados com função formativa (BATTISTI, 2011; FERNANDES; GOBETE; SPINASSÉ, 2011).

Além desses estudos, levantamento bibliográfico de teses e dissertações realizado por Bauer e equipe (BAUER, 2012b; BAUER; REIS, 2013b, 2014) identificou três outras pesquisas que discutem e caracterizam avaliações externas em municípios. Com base nesse estudo, constata-se a existência de avaliações próprias em Campos dos Goytacazes – RJ (GOMES, 2009), Amparo – SP (FERRAROTTO, 2011), Amambaí, Bonito, Campo Grande e Naviraí, em MS (OVANDO, 2011).

Ovando (2011) aborda o movimento de implantação de sistemas próprios de avaliação por municípios de Mato Grosso do Sul. A partir de análise documental e entrevistas, a autora percebeu uma gradual incorporação de resultados de avaliações externas nas decisões relativas à educação municipal, ressaltando a tendência dos municípios de formularem procedimentos próprios para avaliação da proficiência dos alunos.

Já Ferrarotto (2011) acompanhou a implementação do Programa Municipal de Avaliação do Sistema de Ensino (Promase), implantado em 2006 no município de Amparo (SP), para apreender seus eventuais efeitos em práticas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação e por escolas da rede. Foram coletadas evidências a partir de entrevistas com a secretária de Educação, gestoras de escolas e professores, análise documental e observação de quatro escolas municipais. Dentre as revelações apontadas pela autora, registram-se, com base nos resultados da avaliação externa, iniciativas que incidiram em produção de material didático, reestruturação curricular, formação dos docentes e apoio às crianças com defasagem de aprendizagem, ações essas que se deram no âmbito da gestão municipal. Ainda, há referências a ações que foram desencadeadas no âmbito das escolas, reiterando o que se evidenciou nos estudos anteriormente mencionados neste texto, sendo aludido pela autora que em duas das quatro escolas abrangidas no estudo observaram-se organização de conteúdos, atividades e provas tendo como referência os instrumentos utilizados em avaliações externas.

Em seu conjunto, os estudos mostram a tendência dos municípios de incorporarem a lógica das avaliações externas já realizadas por outros entes federados. A proposição de

iniciativas de avaliação no âmbito municipal não parece estar se constituindo como uma alternativa ou como uma complementação aos modelos de avaliação externa focalizados no desempenho cognitivo dos alunos. Resta saber se nos municípios focalizados nesse estudo são propostos outros desenhos avaliativos. A essa tarefa destina-se a próxima seção.

RESULTADOS

CARACTERÍSTICAS DOS MUNICÍPIOS

Os municípios visitados têm diferentes características em relação ao porte populacional e desenvolvimento socioeconômico, bem como ao tamanho das redes e aos resultados de desempenho obtidos, informados pelo Ideb. Tal diversidade espelha diferenças existentes entre os municípios que responderam à primeira fase da pesquisa e representam a heterogeneidade de características dos municípios brasileiros. As considerações que seguem são realizadas com base em informações coletadas em bases de dados do IBGE, Tribunal de Contas da União e Censo Escolar.

Em relação ao IDHM, os municípios se distribuem nas faixas de desenvolvimento humano municipal médio, alto e muito alto, como mostra o Gráfico 1.

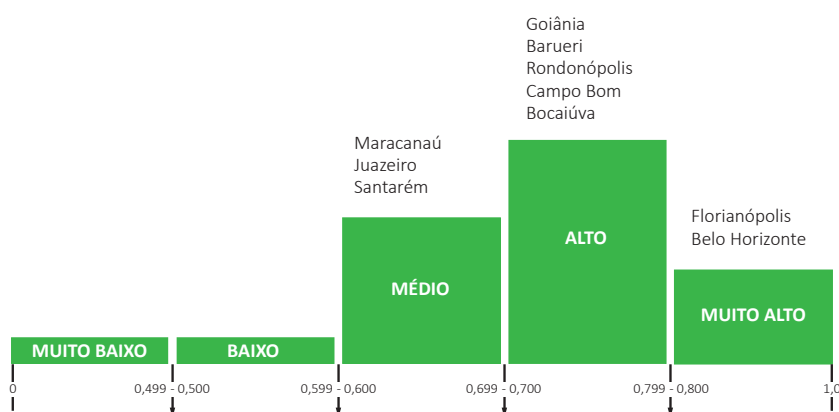


GRÁFICO 1 Distribuição dos municípios brasileiros por faixa de IDHM (2010), com destaque para os municípios selecionados para a pesquisa de campo

Fonte: IBGE.

Considerando-se os componentes do IDHM, é possível afirmar que os indicadores são mais dispersos em relação aos componentes renda e educação e mais próximos para longevidade (Gráfico 2).

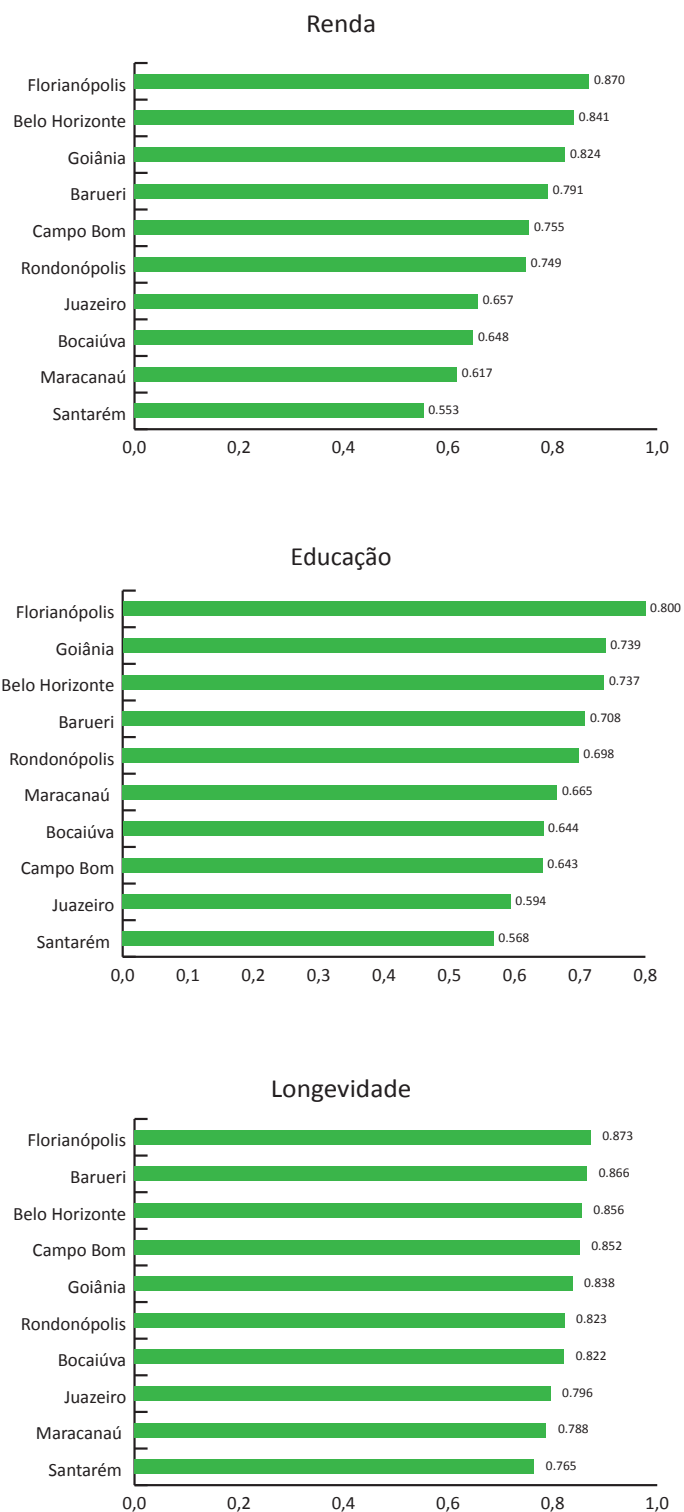


GRÁFICO 2 Indicadores dos componentes renda, educação e longevidade do IDHM 2010 dos municípios selecionados para a pesquisa de campo

Fonte: IBGE.

Em relação ao porte populacional, a seleção realizada abrangeu municípios com realidades bastante diversas, cobrindo quatro das sete faixas populacionais propostas pelo IBGE e contemplando, assim, um município com até 50 mil habitantes (Bocaiúva), um de 50.001 a 100.000 habitantes (Campo Bom), seis na faixa de 100.001 até 500.000 habitantes (Florianópolis, Santarém, Barueri, Juazeiro, Maracanaú e Rondonópolis) e dois com mais de 500 mil habitantes (Belo Horizonte e Goiânia). Os números absolutos de habitantes de cada município são representados no Gráfico 3.

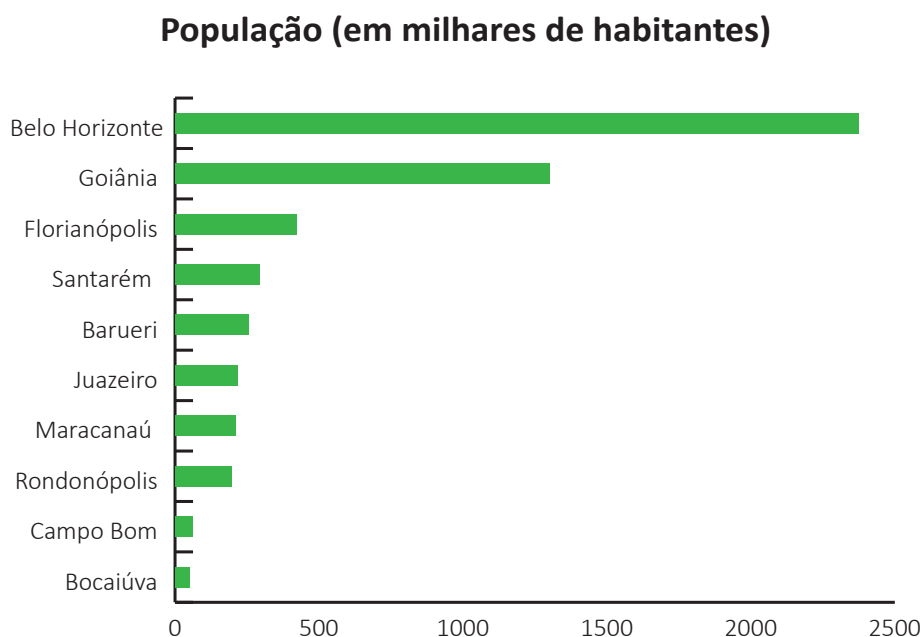


GRÁFICO 3 População em 2010 dos municípios selecionados para a pesquisa de campo

Fonte: IBGE, 2010.

O Gráfico 4 expressa os valores do Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* dos municípios analisados.

Dos municípios estudados, três apresentam PIB *per capita* abaixo de R\$ 10.000,00, quatro concentram-se na faixa de R\$ 10.000,00 a R\$ 25.000,00, enquanto Rondonópolis e Florianópolis registram valores entre R\$ 25.001,00 e R\$ 30.000,00, aproximando-se da média nacional de R\$ 26.445,00 para 2011. Já Barueri situa-se muito acima desta média, com um PIB *per capita* de R\$ 130.000,00.

PIB per capita (em milhares de reais)

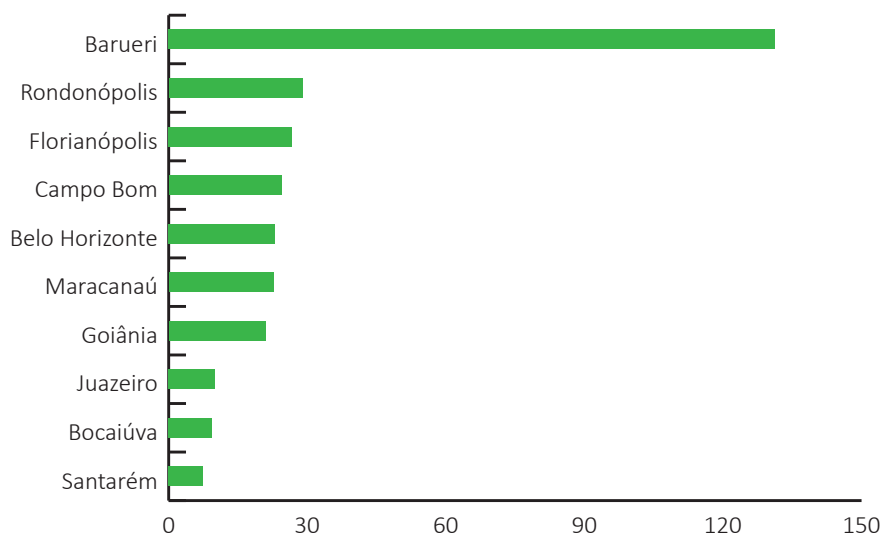


GRÁFICO 4 PIB *per capita* em 2010 dos municípios selecionados para a pesquisa de campo

Fonte: IBGE, 2010.

TABELA 2 Percentual destinado aos diferentes indicadores de gastos em educação (Fundeb e MDE) pelos municípios selecionados para a pesquisa de campo, em 2014

(continua)

Indicador de gastos municipais em educação	Barueri	Belo Horizonte	Bocaiúva	Campo Bom	Florianópolis	Goiânia	Juazeiro	Maracanaú	Rondonópolis	Santarém
Percentual de aplicação do Fundeb na remuneração dos profissionais do magistério (mínimo de 60%)	76,1	100,0	68,4	95,3	98,2	89,8	69,3	77,4	81,8	67,6
Percentual com despesas com MDE, que não remuneração do magistério (máximo de 40%)	23,8	0,0	31,6	4,1	0,8	10,0	25,3	18,4	18,1	30,2
Percentual dos recursos do Fundeb aplicados na educação infantil	24,7	18,7	14,4	19,4	66,8	18,1	4,4	3,7	18,2	2,1
Percentual dos recursos do Fundeb aplicados no ensino fundamental	83,3	81,3	90,5	73,8	55,0	81,9	90,5	86,1	65,0	77,3

TABELA 2 Percentual destinado aos diferentes indicadores de gastos em educação (Fundeb e MDE) pelos municípios selecionados para a pesquisa de campo, em 2014

(conclusão)

Indicador de gastos municipais em educação	Barueri	Belo Horizonte	Bocaiúva	Campo Bom	Florianópolis	Goiânia	Juazeiro	Maracanaú	Rondonópolis	Santarém
Percentual das despesas com professores em relação à despesa total com MDE	27,1	58,7	37,8	77,0	95,5	74,7	51,7	50,3	59,4	53,1
Percentual das despesas com profissionais não docentes em relação à despesa total com MDE	21,2	3,0	31,3	1,8	0,1	0,2	21,3	23,9	7,9	10,2

Fonte: Ministério da Educação. Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope), 2014.

Os dados da Tabela 2 mostram que são diversas, também, as decisões sobre a destinação dos recursos disponíveis para a educação, permitindo inferir sobre as prioridades educacionais de cada município. Se, por um lado, a seleção contou com municípios que têm investido percentual significativo de seus recursos na educação infantil, como Florianópolis, por outro, municípios como Juazeiro, Maracanaú e Santarém têm investido pouco nesse segmento.

Percebe-se que a concentração de gastos está no ensino fundamental, com a maioria dos municípios gastando mais de 75% dos recursos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) disponíveis nesse segmento, exceção feita a Campo Bom, Florianópolis e Rondonópolis. Belo Horizonte, Campo Bom e Florianópolis têm utilizado praticamente todos os recursos disponíveis para remuneração dos profissionais do magistério, mas são os municípios de Campo Bom, Florianópolis e Goiânia que, proporcionalmente, gastam mais com os professores.

Os dados do Gráfico 5 permitem analisar o investimento por aluno, em cada município, considerando os níveis de ensino.

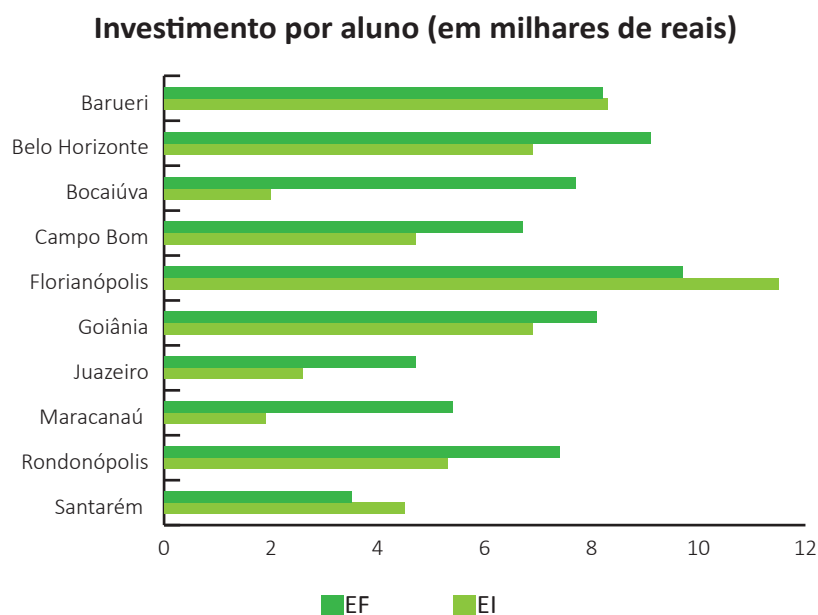


GRÁFICO 5 Investimento por aluno na educação infantil e no ensino fundamental em 2014 realizado pelos municípios selecionados para a pesquisa de campo

Fonte: Ministério da Educação. Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope), 2014.

Observa-se que, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, os maiores investimentos por aluno ocorrem em Florianópolis, Barueri, Belo Horizonte e Goiânia. Já os menores investimentos por aluno concentram-se nos municípios de Maracanaú, Bocaiúva e Juazeiro, para a educação infantil, e Santarém, Juazeiro e Maracanaú, no ensino fundamental. Ainda que se percebam pequenas flutuações, estes são os municípios mais pobres da seleção, com os menores valores de IDHM e IDHM renda.

A Tabela 3 apresenta o total de escolas existentes nos municípios visitados e a representatividade da rede municipal de ensino nesse total. Assim, mesmo em municípios com poucas escolas municipais, como Campo Bom, Rondonópolis e Bocaiúva, todos com menos de 100 unidades escolares, é possível perceber a importância da rede municipal na oferta de escolas em âmbito local.

TABELA 3 Representatividades absoluta e relativa das escolas da rede municipal em relação ao total de escolas dos municípios selecionados para a pesquisa de campo

(continua)

Municípios	Total de escolas		Escolas municipais	
	N		N	%
Barueri	184		124	67,4
Belo Horizonte	1.943		189	9,7
Bocaiúva	108		81	75,0
Campo Bom	72		50	69,4
Florianópolis	352		127	36,1

TABELA 3 Representatividades absoluta e relativa das escolas da rede municipal em relação ao total de escolas dos municípios selecionados para a pesquisa de campo

(conclusão)

Municípios	Total de escolas	Escolas municipais	
	N	N	%
Goiânia	1.065	294	27,6
Juazeiro	234	133	56,8
Maracanaú	329	93	28,3
Rondonópolis	146	66	45,2
Santarém	571	456	79,9

Fonte: Censo Escolar, 2013.

Outras redes municipais aparentemente grandes, como Goiânia, Belo Horizonte e Florianópolis, por exemplo, são menos expressivas se comparadas com o total de escolas existentes no município. A análise dos dados permite afirmar que em quatro dos municípios visitados mais de 65% das escolas são municipais (Barueri, Bocaiúva, Campo Bom e Santarém), podendo-se supor que o atendimento às demandas educacionais para a educação infantil e ensino fundamental fica por conta da rede municipal.

Tal afirmação é corroborada pelos dados sobre o percentual de matrículas na rede municipal, considerando-se tanto a educação infantil e o ensino fundamental separadamente, como o total de matrículas na rede municipal (Tabela 4). O município de Barueri, por exemplo, responsabiliza-se pelo atendimento aos alunos tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental. Ainda que com percentuais mais baixos de atendimento, Campo Bom, Maracanaú e Santarém respondem por 75% das matrículas dos alunos do ensino fundamental. O município de Bocaiúva, apesar de ter poucas matrículas no ensino fundamental, tem expressiva participação no atendimento à demanda da educação infantil. Aliás, apenas três municípios apresentam percentuais de atendimento nesse último segmento inferior a 50%: Belo Horizonte, Goiânia e Maracanaú. No que se refere ao ensino fundamental, são cinco os municípios que atendem menos de 50% dos alunos: Belo Horizonte, Bocaiúva, Florianópolis, Goiânia e Rondonópolis.

TABELA 4 Representatividade relativa das matrículas da rede municipal considerando-se o total de matrículas e os segmentos educação infantil e ensino fundamental, para os municípios selecionados para a pesquisa de campo

Municípios	% de matrículas na rede municipal em relação ao total de matrículas	% de matrículas de educação infantil na rede municipal em relação ao total de matrículas de EI	% de matrículas de ensino fundamental na rede municipal em relação ao total de matrículas de EF
Barueri	92,7	91,5	94,5
Belo Horizonte	40,1	28,4	40,4
Bocaiúva	35,3	72,9	25,1
Campo Bom	80,7	84,0	79,4
Florianópolis	41,6	60,6	33,0
Goiânia	45,6	41,5	44,0
Juazeiro	67,2	70,7	65,3
Maracanaú	71,4	45,8	78,2
Rondonópolis	37,8	61,7	31,7
Santarém	75,5	78,1	75,2

Fonte: Censo Escolar, 2013.

A Tabela 5 traz a distribuição dos municípios visitados, segundo faixas de atendimento para o total da rede municipal e os segmentos de ensino.⁵ Observa-se que quatro dos municípios visitados têm elevado atendimento na educação infantil e três atendem grande parte dos estudantes no ensino fundamental. Há apenas uma rede com atendimento expressivo nos dois segmentos destacados. Metade dos municípios visitados atende menos de 50% dos alunos no ensino fundamental. Assim, não se percebe uma relação entre o percentual de matrículas atendidas pela rede e o fato de os municípios terem, ou não, uma avaliação educacional própria. De todo modo, a análise do número de matrículas nas redes municipais em tela permite dimensionar as grandes diferenças existentes no tamanho dessas redes.

A Tabela 6 retrata o número de matrículas na educação infantil, em escolas da rede municipal. Com exceção de Campo Bom, a tendência é de os municípios ofertarem mais vagas na pré-escola do que na creche, provavelmente devido à obrigatoriedade da segunda etapa da educação infantil.

⁵ Foram definidas, para fins desse estudo, quatro faixas de atendimento que abarcam redes que atendem menos de 50% da demanda (pequeno), entre 50% e 70% da demanda (médio), entre 70% e 90% da demanda (grande) e acima de 90% (muito grande).

TABELA 5 Distribuição de frequência dos municípios selecionados para a pesquisa de campo, segundo faixas de atendimento para o total da rede municipal e os segmentos educação infantil e ensino fundamental

Faixas de atendimento	Rede municipal		EI		EF	
	N. de municípios	%	N. de municípios	%	N. de municípios	%
Pequeno (menos de 50%)	5	50,0	3	30,0	5	50,0
Médio (50% --- 70%)	1	10,0	2	20,0	1	10,0
Grande (70% --- 90%)	3	30,0	4	40,0	3	30,0
Muito grande (90% ou mais)	1	10,0	1	10,0	1	10,0
Total	10	100,0	10	100,0	10	100,0

Fonte: Censo Escolar, 2013.

TABELA 6 Número de matrículas na educação infantil, em 2013, nas escolas da rede municipal dos municípios selecionados para a pesquisa de campo

Município	Educação infantil	Creche	Pré-escola
Barueri	15.651	6.841	8.810
Belo Horizonte	23.183	7.077	16.106
Bocaiúva	1.766	700	1.066
Campo Bom	2.585	1.475	1.110
Florianópolis	11.293	5.328	5.965
Goiânia	15.590	6.744	8.846
Juazeiro	5.702	1.439	4.263
Maracanaú	5.258	943	4.315
Rondonópolis	5.184	1.811	3.373
Santarém	8.773	948	7.825

Fonte: Censo Escolar, 2013.

Os dados de matrícula no ensino fundamental são retratados na Tabela 7. Percebe-se que todas as redes municipais, com exceção de Maracanaú, atendem mais alunos dos anos iniciais do ensino fundamental do que dos anos finais, parecendo manter uma realidade que era dada antes do processo de municipalização. São quatro os municípios que se destacam por atenderem um percentual de alunos acima de 60% nos anos iniciais: Rondonópolis, Juazeiro, Santarém e Goiânia.

Além de diferentes em termos de tamanho, as redes analisadas são diversas no tocante aos resultados obtidos, mas os movimentos que ocorrem com os resultados são parecidos, ainda que alguns municípios tenham ganhos mais expressivos do que outros.

TABELA 7 Representatividades absoluta e relativa das matrículas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, em 2013, nas escolas da rede municipal dos municípios selecionados para a pesquisa de campo

Município	Ensino fundamental	Anos iniciais do EF		Anos finais do EF	
	N	N	%	N	%
Barueri	49.611	27.076	54,6	22.535	45,4
Belo Horizonte	122.738	62.835	51,2	59.903	48,8
Bocaiúva	1.883	1.055	56,0	828	44,0
Campo Bom	6.347	3.443	54,2	2.904	45,8
Florianópolis	15.420	8.542	55,4	6.878	44,6
Goiânia	72.012	45.213	62,8	26.799	37,2
Juazeiro	23.055	15.713	68,2	7.342	31,8
Maracanaú	29.282	14.537	49,6	14.745	50,4
Rondonópolis	8.951	7.047	78,7	1.904	21,3
Santarém	43.576	29.593	67,9	13.983	32,1

Fonte: Censo Escolar, 2013.

A análise da evolução do Ideb nesses municípios permite apreender que, com duas exceções, a tendência é apresentar melhoria no indicador. Entre 2013 e 2015, Santarém, Juazeiro, Maracanaú e Campo Bom foram os municípios que mais elevaram seus índices, considerando-se os resultados para o ensino fundamental 1 (Gráfico 6).

Já os resultados do Ideb para o ensino fundamental 2 não apresentam tendência tão clara, conforme mostram os dados do Gráfico 7.

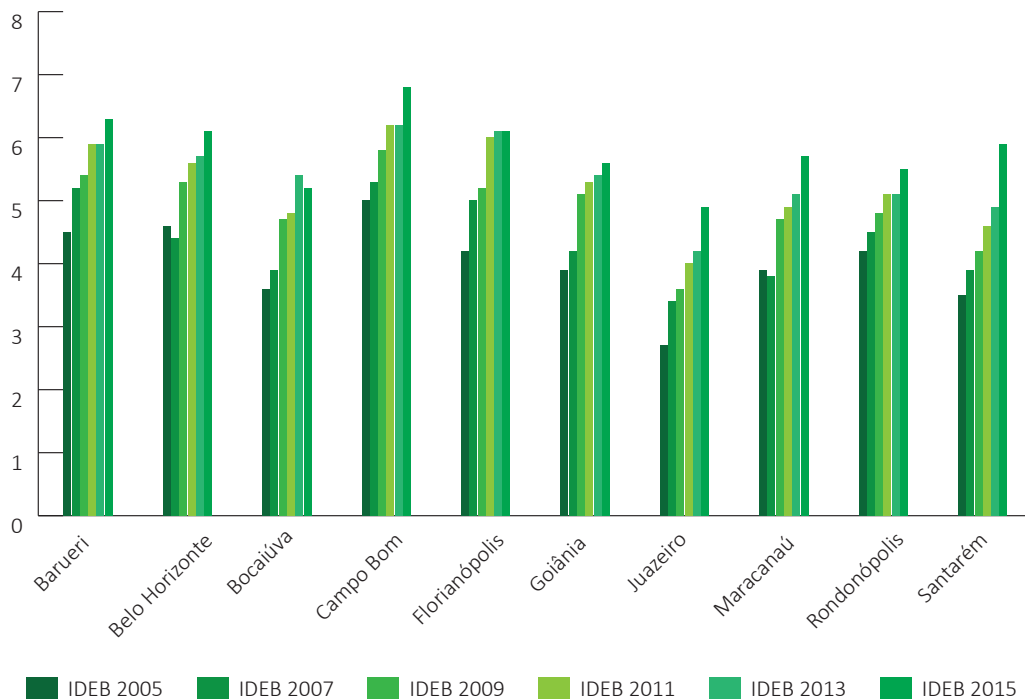


GRÁFICO 6 Evolução do Ideb referente aos anos iniciais do ensino fundamental, para a rede municipal dos municípios selecionados para a pesquisa de campo

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2017.

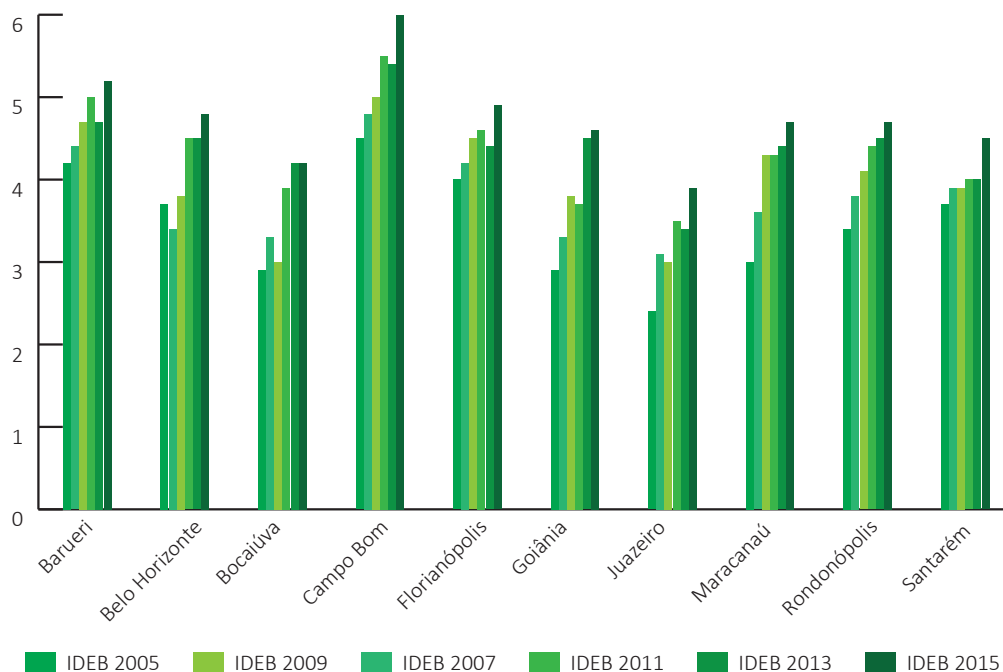


GRÁFICO 7 Evolução do Ideb referente aos anos finais do ensino fundamental, para a rede municipal dos municípios selecionados para a pesquisa de campo

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2017.

Com exceção de Bocaiúva, que manteve em 2015 o mesmo valor no indicador obtido em 2013, os demais municípios apresentaram melhora nos resultados, considerando-se as duas últimas edições da Prova Brasil. No entanto, nos anos anteriores, pode-se observar uma oscilação dos valores do Ideb de um ano para outro, ora aumentando, ora diminuindo. Apenas Rondonópolis parece estar conseguindo avanços a cada edição, ainda que com ganhos pequenos.

No que se refere à formação dos professores, os dados da Tabela 8 mostram que sete dos municípios visitados apresentam percentual de formação de professores em nível superior acima da média nacional para a educação infantil e o ensino fundamental. Somente como referência para análise, a média brasileira é de menos de 70% dos professores com formação em nível superior na educação infantil e de 81,5% no ensino fundamental. Os menores percentuais de professores com ensino superior, na educação infantil, foram observados em Santarém, Campo Bom e Juazeiro e, no ensino fundamental, em Santarém, Bocaiúva e Juazeiro. Ou seja, Santarém e Juazeiro possuem baixa proporção de professores com curso superior em ambos os segmentos de ensino.

TABELA 8 Percentual de funções docentes com curso superior, em 2015, por segmento de ensino, nas escolas da rede municipal dos municípios selecionados para a pesquisa de campo

Municípios	Educação infantil			Ensino fundamental		
	Total	Creche	Pré-escola	Total	Anos iniciais	Anos finais
Barueri	88,6	89,6	87,6	89,6	83,5	97,9
Belo Horizonte	81,2	79,3	84,8	99,1	99,3	98,9
Bocaiúva	73,7	65,8	77,6	70,6	62,1	74,1
Campo Bom	48,3	46,2	50,0	81,7	73,8	91,4
Florianópolis	90,4	92,6	89,7	95,7	94,9	96,1
Goiânia	92,3	91,4	93,0	97,6	97,2	98,9
Juazeiro	57,9	60,9	54,9	74,1	64,9	83,6
Maracanaú	95,8	98,8	95,2	97,3	97,1	97,5
Rondonópolis	92,8	91,1	93,3	98,5	98,3	99,3
Santarém	34,0	22,1	36,9	60,6	65,7	56,6

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – Indicadores Educacionais. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>.

A Tabela 9 examina os municípios de acordo com o nível de complexidade de gestão, indicador proposto pelo Inep, que classifica as escolas em níveis de 1 a 6 de acordo com sua

complexidade de gestão, sendo que níveis elevados indicam maior complexidade. Com base nos dados disponíveis do Censo da Educação Básica, considerou-se que complexidade de gestão está relacionada às seguintes características: porte da escola; número de turnos de funcionamento; e quantidade e complexidade de modalidades/etapas oferecidas. A tabela apresenta o percentual de escolas classificadas em cada um dos níveis da escala do indicador. Os níveis de complexidade de gestão são descritos a seguir, de acordo com as características predominantes das escolas pertencentes a cada um deles:

- nível 1 – escolas que, em geral, possuem porte inferior a 50 matrículas, funcionam em único turno, ofertam uma única etapa de ensino e apresentam a educação infantil ou os anos iniciais do ensino fundamental como etapa mais elevada;
- nível 2 – escolas que, em geral, possuem porte entre 50 e 300 matrículas, funcionam em dois turnos, com oferta de até duas etapas de ensino e apresentam a educação infantil ou os anos iniciais do ensino fundamental como etapa mais elevada;
- nível 3 – escolas que, em geral, possuem porte entre 50 e 500 matrículas, funcionam em dois turnos, com oferta de duas ou três etapas de ensino e apresentam os anos finais do ensino fundamental como etapa mais elevada;
- nível 4 – escolas que, em geral, possuem porte entre 150 e 1000 matrículas, funcionam em dois ou três turnos, com oferta de duas ou três etapas de ensino e apresentam o ensino médio, a educação profissional ou a EJA como etapa mais elevada;
- nível 5 – escolas que, em geral, possuem porte entre 150 e 1.000 matrículas, funcionam em três turnos, com oferta de duas ou três etapas de ensino e apresentam a EJA como etapa mais elevada;
- nível 6 – escolas que, em geral, possuem porte superior a 500 matrículas, funcionam em três turnos, com oferta de quatro ou mais etapas de ensino e apresentam a EJA como etapa mais elevada.

Assim, considerando-se tais níveis, pode-se afirmar que, em termos de complexidade de gestão, os dados da Tabela 9 indicam que o maior percentual de escolas com nível 6 de complexidade de gestão (mais complexas, portanto) encontra-se em três dos municípios pesquisados (Belo Horizonte, Goiânia e Maracanaú). Observa-se que Maracanaú, apesar de ter uma rede com menos escolas, possui unidades com diversas etapas de ensino (nível 5 de complexidade de gestão). Florianópolis, Campo Bom e Bocaiúva são os municípios que apresentam maior percentual de escolas do nível 1 de gestão, que são menores e ofertam as etapas iniciais da Educação Básica, de acordo com as características definidas pelo Inep.

TABELA 9 Percentual de escolas por nível do indicador de complexidade de gestão (1), em 2015, na rede municipal dos municípios selecionados para a pesquisa de campo

Municípios	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Barueri	23,2	25,0	35,7	9,8	3,6	2,7
Belo Horizonte	2,4	39,7	12,7	8,9	22,6	13,7
Bocaiúva	48,1	25,9	18,5	7,5	0,0	0,0
Campo Bom	60,5	18,6	16,3	2,3	2,3	0,0
Florianópolis	48,7	28,7	19,1	2,6	0,9	0,0
Goiânia	35,7	15,0	21,0	6,7	12,3	9,3
Juazeiro	12,5	52,3	10,2	2,3	14,8	7,9
Maracanaú	4,6	17,2	33,3	8,0	27,6	9,3
Rondonópolis	25,4	28,6	20,6	11,1	11,1	3,2
Santarém	24,9	19,0	32,3	6,2	13,6	4,0

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – Indicadores Educacionais. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>.

(1) Considerou-se como a etapa mais elevada ofertada pela escola aquela que atenderia, teoricamente, alunos com idade mais elevada.

CARACTERÍSTICAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL DOS MUNICÍPIOS

Um dos aspectos investigados durante a pesquisa de campo refere-se à questão da continuidade/descontinuidade das políticas, tendo em vista sua importância para a compreensão do contexto educacional de implantação das ações e programas do governo local, mais especificamente aquelas relacionadas à proposição de iniciativas próprias de avaliação. Diversos autores têm apontado a descontinuidade das ações dos governos como um sério entrave ao avanço da educação brasileira. As ações não se concretizam como ações de Estado, mas sim de governos e, portanto, subordinadas à vontade política dos gestores locais que, muitas vezes, descontinuam ações e interrompem processos ensejados por outras gestões sem, necessariamente, avaliar suas possibilidades e limites, instaurando uma cultura do “começar do zero” que tem sido bastante criticada por literatura que se debruça sobre essa questão (VIEIRA, 2007; CUNHA, 2005; GARCIA, 1991).

Segundo Nogueira (2006), os estudos tendem a marcar mais a discussão da descontinuidade das políticas do que o seu lado positivo, ou seja, o de continuidade. O autor sintetiza como a questão da continuidade vem sendo compreendida:

Isso [a descontinuidade] se traduziria na interrupção de iniciativas, projetos, programas e obras, mudanças radicais de prioridades e engavetamento de planos futuros, sempre em função de um viés político, desprezando-se considerações sobre possíveis qualidades ou méritos que tenham as ações descontinuadas. Como consequência, tem-se o desperdício de recursos públicos, a perda de memória e saber institucional, o desânimo das equipes envolvidas e um aumento da tensão e da animosidade entre técnicos estáveis e gestores que vêm e vão ao sabor das eleições (p. 13).

No entanto, ele questiona a ideia de descontinuidade, argumentando que estudos que vêm se aprofundando no binômio continuidade/descontinuidade têm mostrado que o fenômeno não acontece de forma “pura”, ou seja, apresentado na forma de completa continuidade ou descontinuidade, mas há um hibridismo e ambas as situações podem ser observadas em um mesmo contexto. Além disso, Nogueira encontrou estudos que destacam que, especialmente o âmbito dos municípios, é possível questionar a “predominância da descontinuidade administrativa em projetos, programas ou iniciativas públicas. Mesmo em casos de descontinuidade política (mudança de gestores), a continuidade administrativa se mostra muito mais presente do que se poderia supor” (NOGUEIRA, 2006, p. 15).

Os achados da presente pesquisa parecem corroborar o momento detectado por Nogueira em seu estudo. Em geral, os diversos depoimentos feitos no âmbito das secretarias apontam ou para a convivência de ações de continuidade e de descontinuidade, ou para ações de continuidade, quer por meio da permanência do secretário de educação do município, quer a partir da manutenção do pessoal técnico de apoio à gestão, mesmo quando há uma ruptura político-partidária que leva à mudança do prefeito ou do secretário de educação.

Tanto em Barueri quanto em Belo Horizonte, os depoimentos ressaltaram que há uma continuidade administrativa na gestão pública do setor educacional, com manutenção de diversas iniciativas iniciadas na gestão anterior, ainda que sejam feitas reformulações e aprimoramentos que se considerem necessários. No caso de Barueri, destaca-se que houve uma ruptura entre os partidos que se revezam no poder no município, o que deu lugar a uma série de disputas políticas. Ainda assim, os entrevistados da SME afirmaram a existência de algumas políticas em continuidade, como a avaliação, a política curricular, etc. Em Belo Horizonte os testemunhos apontaram que não houve interrupções abruptas na política educacional do município, mas sim algumas modificações visando o aprimoramento do trabalho desenvolvido.

Da mesma forma, segundo os relatos, houve continuidade na política educacional nas duas últimas gestões em Bocaiúva. Importa comentar que a tradição no município é seguir a política educacional estadual. Assim, a continuidade ou descontinuidade das ações acaba atrelando-se ao movimento das ações em âmbito regional.

Em Campo Bom os entrevistados destacaram a tradição dos governos de valorizarem a educação e darem continuidade ao trabalho iniciado nas gestões anteriores, sem que haja desconstrução das propostas realizadas por questões político-partidárias. Agrega-se, contudo, um ator que influencia esse perfil de continuidade: a população do município, exigente quanto aos serviços prestados pelo governo municipal e interessada em se apropriar dos programas propostos.

Já em Maracanaú e Florianópolis a continuidade das políticas aparece atrelada à figura dos secretários de Educação, que assumiram essa função há 10 e 21 anos, respectivamente. Assim, nesses municípios, mesmo que haja alterações partidárias na condução da

política local, a estrutura da Secretaria de Educação mantém-se, principalmente, com a manutenção da figura dos secretários. Isso não significa que a política educacional não se renove. Em Florianópolis, por exemplo, o que muda são as prioridades de gestão, se necessário.

Em Santarém, também se avalia que há continuidade das políticas adotadas ao longo dos últimos anos, mas tal continuidade deve-se à permanência não do secretário de Educação, mas sim do núcleo responsável pela implantação das políticas educacionais municipais, apenas com algumas variações, ao longo dos últimos quatro processos eleitorais municipais, ou seja, aproximadamente 16 anos.

Os entrevistados de Juazeiro e Rondonópolis associaram a continuidade na política educacional à figura do prefeito. No primeiro caso, houve reeleição do prefeito e, com isso, a manutenção da maior parte da equipe e da proposta de política educacional. Já em Rondonópolis, o atual prefeito havia sido eleito na gestão 2009-2012, havendo uma interrupção de quatro anos e sua reeleição. Assim, algumas ações tiveram continuidade (como o Sistema de Avaliação da Educação Municipal – Saem, que será analisado mais adiante) e outras foram retomadas.

Em Goiânia, apesar de o município ter sofrido alteração nos partidos que têm estado no poder nos últimos anos, segundo os entrevistados há certos “pactos políticos” que permitem a continuidade da principal política educacional do município, que é a organização do ensino em ciclos, ainda que as diversas gestões tenham implantado alterações significativas na proposta inicial.

Tal perfil de continuidade de políticas nos municípios selecionados permite supor que haja um amadurecimento, no âmbito da Secretaria de Educação, sobre quais são os desafios educacionais a serem enfrentados por cada gestão. A hipótese é de que tal conhecimento propiciaria um planejamento mais focado na superação dos desafios existentes. A próxima seção busca mapear esses desafios colocados tanto pelos dirigentes das Secretarias de Educação quanto pelas escolas, procurando relacioná-los às ações que têm sido desenvolvidas com vistas a superá-los.

CONCEPÇÃO DE QUALIDADE DO ENSINO

A definição de “qualidade” em ensino, como vários estudos já vêm apontando (BAUER; SILVA (2011); OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005; CURY, 2010), é algo difícil de apreender, tendo em vista a polissemia do termo, marcada, sobretudo, pelos contextos político, econômico e histórico em que tal definição se dá. É nesse sentido que se devem tomar as concepções de qualidade de ensino que se fizeram sentir por meio de entrevistas com gestores das Secretarias de Educação e das escolas visitadas, bem como da análise de documentos oficiais.

Nos discursos apreendidos dos gestores educacionais entrevistados, é possível apreender três sentidos atribuídos correntemente à ideia de qualidade educacional.

Um primeiro sentido relaciona-a diretamente à obtenção de resultados, que se expressa tanto por meio da aprendizagem dos alunos, como pelo acesso e permanência destes nas escolas e pelo atingimento de metas preestabelecidas; neste último quesito há, inclusive, depoimentos de gestores de dois municípios com referência explícita à meta 7 do atual PNE.

O que parece ser uma nuance na fala de alguns gestores é o referencial para discussão da aprendizagem em termos de conteúdos de um ensino de qualidade. A ideia de aprendizagem é tomada em referência tanto a uma concepção de que se deve garantir uma formação mais ampla, emancipadora e que prepare o aluno para exercer a cidadania, quanto à aquisição de habilidades básicas mensuradas por meio do desempenho em avaliações em larga escala. O depoimento da secretária de Educação de Bocaiúva ilustra uma concepção mais ampla de aprendizagem:

Tudo o que a escola puder oferecer para a formação integral do aluno, para o crescimento intelectual e formação, toda a assistência que precisar, não só de conteúdo, mas de um modo geral, para a formação de valores e tudo.

Em Goiânia, a concepção de qualidade de ensino destacada no discurso do gestor da SME associa a qualidade do ensino com o fato de o aluno gostar de estar na escola. Nesse município e também em Rondonópolis, a qualidade aparece ainda relacionada à garantia do direito dos alunos à aprendizagem, para a qual contribuiriam os testes em larga escala, como expressam os relatos a seguir:

A gente quer alcançar uma aprendizagem significativa para todos os educandos. Então esse é o nosso maior desafio. Em termos alfabetização, leitura, escrita, conhecimentos matemáticos, não são todos os alunos que a gente tem garantido esse direito para eles. Com base nas avaliações diagnósticas. A gente tem visto que a gente vem melhorando, e a Prova Brasil é um desses índices [...] nós percebemos esse avanço, no entanto, a gente ainda tem grandes dificuldades. (Superintendente pedagógica de Goiânia)

A melhoria na qualidade da educação, que se expressará na garantia dos direitos de aprendizagem oportunizados a cada aluno da Rede Municipal de Ensino (Rondonópolis, 2013).

Nos documentos oficiais do município, a visão de escola (e, infere-se, de uma escola de qualidade) relaciona-se à formação integral dos alunos, a uma formação que respeite os tempos e processos dos alunos e se constitua em um espaço de elaboração, reelaboração e ampliação de saberes dos alunos. Ainda que sejam citadas provas em larga escala e indicadores como referências para a qualidade, não foram encontrados indícios que permitam dizer que estes são os únicos, ou principais, balizadores da qualidade.

Já no caso de Belo Horizonte, em que a concepção de qualidade aparece atrelada às possibilidades de acesso e permanência no sistema educacional, percebe-se a valorização do desempenho dos alunos em avaliações em larga escala como indicativo de qualidade.

Um segundo sentido de qualidade é percebido em depoimentos que a atrelam aos insumos, com referências explícitas a número de alunos por sala, formação adequada de professores e valorização profissional, como ilustra o relato a seguir:

A questão da qualidade do ensino está associada a todos os itens que envolvem a educação. Não dá para pensar de maneira fragmentada ou isolada. Então, pensar no número de alunos por sala de aula, na própria formação do professor, [...] na valorização do profissional, em algumas ações que nós tivemos [...]; o fornecimento de material para os professores trabalharem... (Secretário adjunto de Educação de Barueri)

Na Secretaria de Educação de Bocaiúva, as noções de qualidade em educação colocam o docente no centro do debate, expressando a ideia de que qualidade é *“ter profissionais capacitados, que cheguem até o aluno, tenham condições de orientar o aluno, de colocar em prática aquilo que adquirem em cursos de aperfeiçoamento”*. E ainda que a ideia de qualidade não esteja relacionada, diretamente, com insumos, a gestão reconhece a importância de seu incremento como condição para o aprimoramento da qualidade: *“Você pegar uma escola em que você tem toda uma estrutura, profissionais competentes, capacitados, com um salário razoável e com todo o apoio pedagógico que ele precisa, é diferente”*.

Em Maracanaú, no órgão central, a noção de qualidade pressupõe pensar de forma articulada um conjunto de indicadores de insumos e processos. Na perspectiva da diretora de Avaliação, ter uma educação de qualidade demanda ao ente federado oferta das condições mínimas e essenciais para que o processo de aprendizagem aconteça. Isso significa *“considerar as instalações físicas para receber esses estudantes [...], a formação da equipe que recebe esses estudantes: a equipe de professores, de gestores, toda uma equipe... merenda escolar, porteiro, todas as pessoas da escola devem estar voltadas para um bom atendimento a essa clientela, a formação continuada em serviços, porque o mundo evolui a todo momento”*.

Ainda relacionado aos processos, a diretora de Desenvolvimento Curricular considera que *“qualidade está principalmente na concepção de o que é educação para os educadores, para o núcleo gestor”*. Nesse sentido, o secretário da Educação explicita que, para ele, o ensino de qualidade *“é aquele que propicia a formação ampla do cidadão e sua emancipação”*. Com pequenas variações, os agentes entrevistados entendem que qualidade em educação pressupõe a articulação de insumos, processos e resultados, sendo por isso a avaliação uma aliada no processo de sua melhoria.

A visita a Campo Bom ofereceu indícios de que o apreço pela qualidade educacional na rede engloba diferentes dimensões, desde cuidados como nutrição e bem-estar psíquico dos estudantes, até o incentivo a atividades extracurriculares pelo prazer de fruí-las, o

acompanhamento aproximado do cotidiano das escolas, a valorização dos profissionais da educação por meio de seu envolvimento no delineamento de alguns programas, além da busca por bons desempenhos em testes cognitivos. Em relação a esse último aspecto, na apresentação do documento denominado *Diagnóstico 2015*, qualidade é trazida com referência à Meta 7 do PNE (que visa fomentar a qualidade da educação básica e utiliza o Ideb como critério). O Plano Municipal de Educação (Lei Municipal nº 4.355/2015 ⁶) traz, em similaridade ao PNE, a melhoria da qualidade da educação como uma de suas diretrizes (Art. 2º, IV); nomeia o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica como fonte de subsídios para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino (Art. 2º, §4º) e aponta o fomento da qualidade da educação básica, utilizando o Ideb como critério (contudo com metas estabelecidas pelo próprio município: 6.5 para anos iniciais do EF e 5.8 para anos finais do EF). A avaliação aparece como uma estratégia para o alcance da qualidade, à medida que “[...] não existe educação de qualidade sem avaliação, não adianta a gente negar isso [...] É por meio das avaliações que é possível saber o que o aluno aprendeu e obriga as escolas a alcançarem determinado nível” (secretária de Educação).

Em vários outros municípios foi possível perceber que as avaliações externas são entendidas como mecanismo impulsionador da qualidade. Em Juazeiro a garantia da efetiva melhoria da qualidade da educação pública aparece atrelada ao avanço dos resultados da avaliação educacional e à eficiência do sistema. A avaliação, assim, é vista como mecanismo fundamental para o alcance da qualidade. Outros aspectos relevantes da política educacional e que constituem dimensões da qualidade são: ingresso, regresso, permanência e sucesso dos alunos; gestores tecnicamente competentes e capacitados; e rede integrada de escolas autônomas.

Em Florianópolis, a concepção de qualidade é pautada pelo Ideb, considerado medida legítima da qualidade das escolas e da rede. O Plano Municipal de Educação expressa, inclusive, que o acompanhamento da melhoria da qualidade se dará por meio do indicador nacional. No entanto, ainda que a qualidade seja atrelada aos resultados, discursos obtidos entre os técnicos da SME possibilitam entender que a qualidade é relacionada a uma formação mais ampla, para a cidadania:

O mínimo que se quer é que nosso aluno saia do ensino fundamental com uma formação bem completa, não só de letramento, mas também de formação enquanto cidadão. (Secretária adjunta de Educação)

O que é qualidade? O que eu vou te dizer, do ponto de vista assim... de que as crianças estejam num espaço realmente de interação, de possibilidades maiores possíveis, de ampliação desse

⁶ Coletada pela equipe de campo e disponível em: <<http://ceaam.net/cpb/legislacao/leis/2015/L4355.htm>>. Acesso em: 17 set. 2015.

repertório aí, que a gente consiga ter professores qualificados, espaços físicos adequados, da melhor maneira possível para educação integral, cultural... (Diretora de Educação Infantil)

Em Belo Horizonte, Florianópolis e Santarém, os discursos dos gestores apontam também para um terceiro sentido atribuído à qualidade: a ideia de equidade, conforme mostram os relatos a seguir.

Aumentar a qualidade do ensino público municipal, garantindo a todos os estudantes acesso, permanência, a habilidade de ler aos 8 anos, as competências básicas dos cálculos matemáticos e resolução de problemas até os 10 anos com equidade de gênero, raça e classe social. (Documento BH Metas e Resultados)

[...] nosso objetivo é que hoje esse estudante possa estar inserido, no ciclo, que na turma que ele esteja ele possa acompanhar essa turma [...]. A nossa preocupação é essa, é não tornar invisível algumas crianças, alguns jovens, alguns adolescentes da nossa sala. Porque o que acontecia era isso, principalmente quando acontecia a reprovação [...] A nossa preocupação, quando eu falo em equidade é isso, que todos tenham a mesma oportunidade. (Secretária adjunta de Educação de Florianópolis)

Nós estamos agora, no mês de junho, preparando o projeto de intervenção. Já fizemos com os professores da região do campo e sábado que vem vamos trabalhar com os professores da zona urbana. [...]. Primeira fase é o diagnóstico e aí, a partir do diagnóstico, a gente vai levando propostas de intervenção para que esses alunos que estão com dificuldades possam ser trabalhados e essas dificuldades possam ser sanadas. E isso é qualidade. [...] Os nossos orientadores do Pnaic visitam as escolas, visitam as turmas pelo menos duas vezes por mês. Nessas visitas eles conversam com o professor, eles levam sugestões de atividades, eles falam sobre as maiores dificuldades e eles tentam ajudar o professor a superar. Isso é brigar por qualidade. Não só número, mas números com qualidade realmente. (Secretária de Educação de Santarém)

Nos depoimentos observa-se que a ênfase está na ideia de qualidade atrelada aos resultados do processo educacional, que seriam aferidos por meio de avaliações em larga escala, ainda que apareça, em alguns discursos, a qualidade relacionada a insumos e processos. A preocupação com resultados de rendimento e desempenho, como indicativos de qualidade, revela que os gestores parecem ter incorporado, ao menos em nível do discurso, os preceitos constitucionais presentes nos artigos 206 e 207, bem como nas Emendas Constitucionais 14/96 e 53/06 (CURY, 2010, p. 17-18). Para Jamil Cury, os artigos da Constituição e da LDB 9.394/96 que tratam do princípio da qualidade de ensino acolhem a avaliação do rendimento escolar, a ponto de passar “a fazer parte do nosso ordenamento jurídico umbilicalmente articulada com a qualidade do ensino” (CURY, 2010, p. 19), não sem provocar debates acirrados, que apontam para os limites de se vincular qualidade da educação apenas o rendimento dos alunos (BAUER; SILVA, 2011; FREITAS, 2005).

DESAFIOS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO

Perguntados sobre os principais desafios educacionais enfrentados pelos municípios, os gestores das Secretarias Municipais de Educação apontaram dificuldades de dois tipos: de estrutura (incluindo aqui desde as questões de infraestrutura das escolas, propriamente ditas, até aquelas relativas a falta de professores, inadequação de sua formação, etc.); e de melhoria da qualidade de ensino.

A necessidade de melhorar a estrutura física das escolas foi apontada em Barueri, Campo Bom, Florianópolis, Juazeiro e Rondonópolis. Essa melhoria se traduz em várias necessidades: reforma dos prédios escolares; compra de materiais pedagógicos; melhoria da razão professor/aluno. Em Barueri, Campo Bom, Florianópolis e Juazeiro indicou-se como desafio a ser superado a necessidade de ampliar as vagas disponíveis no ensino fundamental e, principalmente, na educação infantil. A ampliação de vagas nas creches e pré-escolas, proposta no PNE, foi citada por vários municípios como uma demanda difícil de cumprir.

Para Goiânia, Bocaiúva, Campo Bom e Maracanaú, os maiores desafios da política educacional estão relacionados aos recursos humanos, devido tanto à inadequação da formação inicial dos profissionais (Bocaiúva e Goiânia), quanto à dificuldade de estruturar um sistema de formação continuada que auxilie na superação de deficiências observadas na formação inicial (Goiânia) e manter professores engajados no sistema e integrados (Maracanaú), considerando a necessidade de combate à rotatividade e à falta de profissionais (Bocaiúva). Preocupações com a necessidade de propor ações de valorização do trabalho docente (como a formação docente e a melhoria salarial) também foram citadas pelos entrevistados, com destaque para o problema do absenteísmo docente (Campo Bom, Goiânia e Maracanaú).

Um segundo conjunto de desafios apontados expressa a preocupação com a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos identificada pelos resultados da avaliação em larga escala (Belo Horizonte, Florianópolis, Juazeiro e Rondonópolis) e do Ideb (Juazeiro), bem como pela diminuição de índices de evasão e repetência (Juazeiro) e pela superação da desigualdade de desempenho entre as escolas (Campo Bom).

Outros desafios citados referem-se à necessidade de aprimoramento do sistema de avaliação (Florianópolis, Belo Horizonte), à falta de integração entre os professores (Maracanaú), à falta de participação das famílias na vida escolar (Bocaiúva, Juazeiro) e à implantação da escola de tempo integral (Juazeiro).

As ações citadas pelos entrevistados com vistas a superar os desafios têm sido a melhoria do sistema de informações sobre os alunos, tanto em relação a dados cadastrais (Barueri e Juazeiro) quanto a dados de rendimento dos alunos (Belo Horizonte, Florianópolis e Juazeiro).

Para melhorar esses resultados, investe-se, ainda, no desenvolvimento de uma proposta de formação continuada e em serviço do professor e de gestores escolares (Belo Horizonte e Juazeiro).

Outra forma de lidar com os desafios, no caso das questões de infraestrutura, é definir um padrão mínimo de qualidade das instalações (Barueri e Florianópolis), assim como dos recursos humanos necessários, além de inserir ações de planejamento de reforma de UEs, de manutenção de prédios alugados (Maracanaú) e compra de materiais didáticos (Campo Bom, por exemplo).

Em relação ao desafio da melhoria das aprendizagens, observa-se que os municípios têm investido, embora com diferentes níveis de sistematização, na produção de guias e materiais estruturados que possam balizar o trabalho dos professores na sala de aula. Como será visto posteriormente, diversos municípios possuem referenciais curriculares ou orientações de trabalho para os professores, muitos dos quais se relacionam aos conteúdos que são avaliados nas iniciativas de avaliação, quer sejam as elaboradas no âmbito do próprio município, quer sejam as existentes em níveis estadual e federal e que sobre eles incidem.

SOBRE A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM CONTEXTOS MUNICIPAIS: ALGUMAS REVELAÇÕES



CARACTERÍSTICAS DAS PROPOSTAS AVALIATIVAS

O que justifica, para os gestores municipais, a proposição de avaliação educacional própria, dada a existência de avaliações externas nos âmbitos federal e estadual? Segundo os dados coletados, as principais motivações para tal iniciativa são: a agilidade no acesso aos dados (Rondonópolis e Belo Horizonte); a possibilidade de receber o resultado por aluno ou por turma, no caso de municípios que adotam desenhos avaliativos semelhantes aos já existentes nos demais entes federados (Belo Horizonte e Campo Bom); a possibilidade de ampliar o diagnóstico para outras séries ou disciplinas (Florianópolis e Rondonópolis); e a adequação do conteúdo avaliado ao currículo realizado na rede (Barueri). Outros aspectos apontados referem-se ao maior controle sobre as ausências dos alunos no momento da avaliação (Florianópolis), à necessidade de se ter uma visão do conjunto da rede antes das avaliações externas oficiais (Campo Bom) e à possibilidade de monitorar o trabalho realizado nas escolas e propor intervenções no processo ensino-aprendizagem em tempo hábil (Florianópolis, Rondonópolis e Santarém), qualificando a prática profissional dos professores e gestores (Florianópolis). A ideia de avaliação diagnóstica aparece fortemente, pelo menos ao nível dos discursos, em alguns municípios (Barueri, Florianópolis e Rondonópolis).

O Quadro 3 sintetiza as modalidades de avaliação presentes nos municípios visitados e os níveis de ensino sobre os quais elas incidem.

QUADRO 3 Etapas de ensino avaliadas e vertentes de avaliação presentes nas iniciativas próprias dos municípios analisados, segundo as declarações dos entrevistados

Municípios	UF	Etapas contempladas nas propostas de avaliação municipal		Possui avaliação externa de alunos?		Possui avaliação de profissionais?		Possui avaliação institucional?	
		EI	EF	EI	EF	Gestores	Professores	EI	EF
Barueri	SP	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Belo Horizonte	MG	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Bocaiúva	MG	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Campo Bom	RS	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Não
Florianópolis	SC	Em elaboração	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Em elaboração	Não
Goiania	GO	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não
Juazeiro	BA	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Maracaná	CE	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
Rondonópolis	MT	Em elaboração	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Em elaboração	Não
Santarém	PA	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	Não

Fonte: Relatórios parciais de pesquisa de campo.

No caso de Maracanaú, embora o maior foco esteja na avaliação de alunos, com destaque principalmente para as etapas referentes à alfabetização, existem três dimensões-alvo de investigação da presente pesquisa: avaliação de alunos, de profissionais e institucional. Neste município, a avaliação educacional possui forte inserção na condução da política educacional. A existência de uma Diretoria de Avaliação relativamente bem estruturada e composta por aproximadamente 30 funcionários é uma evidência do papel que esta ação desempenha na condução da política educacional do município.

A proposta avaliativa de Barueri contempla, pelo depoimento dos gestores, três vertentes: avaliação de alunos, avaliação institucional e avaliação de profissionais (diretores, coordenadores, orientadores e professores, principalmente os do ciclo de alfabetização), sendo que a avaliação de alunos se desdobra em duas iniciativas – a avaliação externa e a avaliação trimestral. A avaliação institucional, realizada por equipe externa às escolas, contratada pela SME, encontra-se mais estruturada na etapa da educação infantil, mas estava sendo ampliada para o ensino fundamental na época da pesquisa. A avaliação de profissionais contempla uma autoavaliação dos gestores (diretor, coordenador pedagógico e orientador educacional) e uma avaliação de professores da etapa da alfabetização. Especificamente sobre a educação infantil, avaliam-se as ações desenvolvidas pela unidade escolar, o ambiente escolar e o atendimento escolar. O desempenho das unidades escolares de educação infantil da rede municipal de ensino é aferido por meio de avaliação mensal “*in loco*”, abrangendo inclusive as salas de aulas, mediante visitas mensais realizadas por equipe de empresa contratada, que verifica a evolução do quadro institucional, acadêmico e pedagógico de cada escola, encaminhando relatório mensal à Secretaria de Educação, no qual são informadas as eventuais carências da unidade escolar. Neste município, diversas ações de gestão são relacionadas às avaliações realizadas pela SME.

Goiânia também possui uma proposta sobre a educação infantil. De acordo com os depoimentos, é feita avaliação institucional abrangendo os indicadores de qualidade da ação pedagógica na educação infantil, com base nos documentos do MEC, focalizando a organização do tempo/espço da ação educativa, das relações humanas e do atendimento aos direitos das crianças. Essa avaliação é anual e sua organização e planejamento ficam a critério de cada instituição que promove momentos com as crianças, com a comunidade e com os profissionais.

Outro município que volta atenções para a educação infantil é Santarém, por meio do monitoramento pedagógico realizado por pedagogos concentrados em polos e ligados às Coordenações de Educação Infantil.

Ainda em relação à etapa da educação infantil, cabe destacar que apenas um município declarou fazer a avaliação com apoio de agentes externos. Observa-se que o modelo adotado pela maioria das redes é a proposta, pelos agentes das Secretarias, de uma orientação comum sobre como as escolas devem fazer o acompanhamento e a avaliação nesta etapa de ensino,

ficando a cargo das escolas realizarem o processo de coleta e sistematização das informações. Em alguns dos municípios esses resultados têm que ser enviados à Secretaria (como em Maracanaú, por exemplo). Em outros, não há esse tipo de cobrança. Percebe-se o empenho dos gestores para estabelecer critérios, orientações e normas comuns à rede para a realização da avaliação, o que é indicativo de um movimento de organização do processo avaliativo dos alunos.

Além desses aspectos gerais, a pesquisa de campo evidenciou algumas tendências:

- práticas de monitoramento da rede vêm sendo implantadas com vistas a aferir a efetividade da ação governamental, com foco nas escolas, especialmente em termos de melhoria do desempenho dos alunos;
- avaliação de desempenho dos alunos é a iniciativa preponderante em relação a outras dimensões de avaliação e ocorre periodicamente no ensino fundamental;
- as avaliações de alunos tendem a reproduzir, em suas linhas gerais, as matrizes de referência do Saeb e, em especial, as questões da Prova Brasil;
- avaliações de docentes e de diretores tendem a focalizar experiência e tempo de serviço para efeito de progressão funcional, embora haja iniciativas com outras perspectivas;
- avaliação institucional tende a focalizar a educação infantil.

Tais tendências são discutidas detalhadamente a seguir.

Iniciativas de avaliação: características

Em seus depoimentos, os diversos profissionais que foram ouvidos na pesquisa de campo trouxeram elementos que permitem conhecer e compreender o significado que vem assumindo a avaliação na gestão educacional dos municípios estudados. As informações coletadas, em consonância com os objetivos da pesquisa, abarcam considerações que iluminam a compreensão de: iniciativas implementadas e suas características; tendências de usos dos resultados das avaliações para condução de políticas e práticas educacionais, apoiando interpretações sobre eventuais implicações de natureza administrativa e pedagógica decorrentes; e opiniões de gestores, técnicos e professores das redes de ensino sobre eventuais contribuições e limites das avaliações para o aprimoramento da educação municipal.

A riqueza e extensão dos registros de campo permitem que as contribuições trazidas sejam tratadas em diferentes níveis de aprofundamento. No presente relatório a opção foi destacar tendências de iniciativas em curso no âmbito dos municípios, sem, contudo, encobrir singularidades identificadas. Trata-se de registrar revelações e ilustrá-las com depoimentos dos entrevistados.

Com base nas informações coletadas, algumas características distintivas merecem ser destacadas, que abarcam revelações relativas às dimensões de avaliação que vêm sendo implementadas em âmbito da gestão educacional dos municípios visitados e ao delineamento adotado em sua implantação. Essas são a seguir relacionadas, com a reprodução de depoimentos ilustrativos das informações obtidas por meio das entrevistas.

Quando indagados sobre vivências de avaliação institucional e de avaliação docente e/ou de outros profissionais poucas referências foram feitas, além do que os procedimentos em uso nas municipalidades parecem ser incipientes.

Práticas de monitoramento da rede vêm sendo implantadas com vistas a aferir a efetividade da ação governamental, com foco nas escolas, especialmente em termos de melhoria do desempenho dos alunos

Por monitoramento entende-se o processo de acompanhamento e análise de informações sobre oferta, ações e resultados da educação escolar, possibilitando o controle da implantação de normas e condições estabelecidas pela administração central, bem como do alcance de objetivos e metas. Envolve o mapeamento sistemático de realizações, previstas e não previstas, das várias instâncias do sistema educacional e supõe a existência de sistemas de informação, medida e avaliação e definição de indicadores quantitativos e qualitativos.

É nessa perspectiva que se notaram práticas de monitoramento nas municipalidades, desenvolvidas sob o propósito de promover a qualidade do ensino. As informações coletadas revelam uma aproximação com o modo de condução das políticas educacionais adotado pelo governo federal desde meados dos anos 1990, que sucintamente pode ser assim assinalado:

No decorrer dos anos de 1990, acentuadamente no período posterior a 1994, a sociedade brasileira viu ganhar centralidade o tema da qualidade do ensino como objeto de regulação federal, cuja viabilidade exigira o aporte de um sistema de informações educacionais conjugado a um sistema nacional de avaliação, considerados ambos elementos estratégicos da boa-governança educacional no país. (FREITAS, 2004, p. 664)

As ações de monitoramento implantadas pelos municípios apoiam-se em diferentes fontes, sejam bancos de dados, estatísticas e índices educacionais propiciados pelo governo federal, sejam informações coletadas pelo próprio município. Com registros mais ou menos sistematizados e informatizados, as gestões municipais baseiam-se em índices, relatórios descritivos e dados de fluxo e de desempenho dos alunos resultantes de avaliações. As iniciativas municipais de avaliação tendem a ser associadas com sistema de informação de dados educacionais do município.

Periodicamente as secretarias acompanham as realizações na área da educação, com foco prioritário nas escolas, não se notando tendência de igual sistematização em relação às ações da Secretaria de Educação. Às práticas de acompanhamento são associadas intervenções que visam minorar os problemas identificados, caracterizando-se, essencialmente, em proposições de natureza pedagógica. Nos municípios estudados foram obtidas referências diversas, usualmente abarcando o ensino fundamental e a educação infantil.

Em Rondonópolis o monitoramento das ações desenvolvidas na Secretaria de Educação recorre ao Sistema de Gestão Escolar – Sigeduca e ao trabalho dos mediadores pedagógicos. O Sigeduca é um sistema informatizado que reúne informações referentes à gestão escolar e faz parte do Projeto de Modernização da Gestão Escolar. O sistema engloba dados em cinco módulos diferentes: gerenciamento educacional; gerencial – com informações sobre a matriz curricular, os conselhos escolares, as avaliações, as fontes de recurso, o Educa Censo, dentre outras; gestão de pessoas; gestão de estrutura escolar; e gestão de planejamento de orçamento. Além do Sigeduca, o acompanhamento das ações da Secretaria é feito por meio do trabalho dos mediadores pedagógicos vinculados ao Departamento de Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Os projetos de ação da mediação pedagógica no ensino fundamental e na educação infantil apresentam diferenças significativas, relacionadas às diferenças entre essas etapas da educação básica. Na educação infantil o principal objetivo da mediação é:

Garantir a identidade e especificidade da infância nas instituições que ofertam a Educação Infantil, com vistas a assegurar a construção de um currículo que respeite a criança na sua totalidade, permitindo-lhe vez e voz no exercício de sua cidadania enquanto criança, em observância aos preceitos legais assegurando seu desenvolvimento, de forma a garantir a continuidade no processo de aprendizagem sem antecipação de conteúdos do ensino fundamental. (RONDONÓPOLIS, 2015, s. p.)

Já no ensino fundamental, o objetivo geral da mediação é:

Realizar a integração entre as escolas e a Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis com o intuito de melhorar os índices de aproveitamento da aprendizagem dos alunos da rede Municipal de Ensino, evidenciados pelos instrumentos de avaliação internos e externos. (RONDONÓPOLIS, 2014, s. p)

Apesar de tais diferenças, o trabalho é conduzido de maneira semelhante nos dois casos (educação infantil e ensino fundamental). Os mediadores são divididos entre as escolas (cada mediador é responsável por uma quantidade predeterminada de escolas, sendo que essa divisão pode se embasar na localização ou em características específicas das unidades

escolares) e realizam visitas periódicas com o intuito de, primeiramente, conhecer a realidade de cada unidade (diagnóstico inicial) e, posteriormente, discutir os dados encontrados com a equipe pedagógica (o coordenador pedagógico aparece aqui como interlocutor privilegiado), buscando superar as fragilidades (a partir de sugestões de intervenção) e fortalecer as potencialidades encontradas. Neste processo, além das visitas periódicas, torna-se fundamental a participação ativa dos mediadores na construção do Projeto Político Pedagógico das escolas, na elaboração e acompanhamento do seu planejamento anual e ainda na orientação do desenvolvimento dos momentos de trabalho coletivo dos professores.

Os mediadores também devem trazer as demandas observadas nas escolas para a Secretaria – tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental são realizadas reuniões periódicas de socialização das atividades realizadas pelos mediadores, em que as dificuldades encontradas são discutidas em grupo com o objetivo de propor ações para as escolas ou políticas públicas para a Secretaria. Sempre que necessário, outros setores da Secretaria são acionados (por exemplo, o departamento de gestão de infraestrutura ou o departamento de formação profissional).

Em Juazeiro o monitoramento se organiza, em essência, por meio de duas diretorias: a Diretoria de Gestão Escolar, que acompanha as escolas em termos gerenciais e administrativos, sendo todas as escolas do município visitadas por funcionárias desta diretoria, denominadas “mediadoras de gestão”; e a Diretoria de Ensino, que recorre a uma sistemática de acompanhamento do alcance de objetivos pedagógicos pelas escolas, cujo trabalho se estrutura com base nos resultados do Sistema de Informações Educacionais do Município (Siem), que é alimentado pelas avaliações diagnósticas das escolas. Do ponto de vista macro, o Ideb é o indicador utilizado para o acompanhamento da implementação da política educacional, que é focada no sucesso do aluno, traduzido na melhoria das taxas de aprovação, reprovação, evasão e no desempenho na Prova Brasil. Mas o acompanhamento ocorre ao longo do ano e possibilita as intervenções, seja no âmbito da equipe da Seduc, seja em sua articulação com a Escola de Formação (EFEJ), ou ainda com as coordenadoras pedagógicas nas atividades específicas implementadas em cada escola por suas próprias equipes Escola de Formação.

Depoimentos coletados em Florianópolis indicaram que a prática de acompanhamento das iniciativas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação se dá, primordialmente, por meio das assessoras pedagógicas, vinculadas às Diretorias de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.

Em Goiânia, os depoimentos destacaram a organização regionalizada do monitoramento. O mecanismo que a Secretaria Municipal de Educação dispõe para o acompanhamento de sua política, junto às escolas, é a atuação das cinco unidades regionais (ou coordenações regionais) de ensino, distribuídas por cinco regiões do município, que estabelecem um contato

próximo com as escolas e instituições de educação infantil. É a partir dessas unidades regionais que se dá o apoio pedagógico, caracterizado como um conjunto de ações empreendidas por profissionais, cuja atividade é visitar escolas três vezes por semana para dar orientações e sugestões a respeito de planejamento, relatórios de avaliação, organização das escolas ou instituições de educação infantil, entre outras ações. Dessa forma, cada escola ou instituição de educação infantil recebe um profissional de apoio pedagógico que ali permanecerá durante o dia letivo.

Os depoimentos coletados em Campo Bom aludiram que as políticas educacionais são acompanhadas por meio de indicadores de aprendizagem mensais (notas atribuídas pelo professor, que compõem o boletim do aluno: alfabetização, leitura, escrita, matemática, etc.), registrados em planilhas preenchidas pelas escolas e enviadas para a Secretaria Municipal de Educação. O setor pedagógico analisa esses dados e articula possíveis intervenções (em turmas que apresentem problemas de desempenho). Caso seja necessário, há ainda o atendimento pré-trimestral (20 dias letivos antes do fechamento do trimestre) para alunos que estão em risco de ficar abaixo da média. O acompanhamento se apoia no Plano de Ações e Metas de cada escola, que é elaborado no início do ano, enviado para o setor pedagógico da Secretaria e revisto no final do primeiro e do segundo trimestres; ao Plano somam-se dados sobre projetos realizados pelas escolas, livros lidos, atendimento na sala de apoio pedagógico, etc.

A rede municipal de Santarém mencionou que há um monitoramento das ações da escola, implementando, desde 2001, a partir de parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS). As ações educacionais desenvolvidas pela Secretaria são acompanhadas tanto pelos pedagogos das escolas (coordenadores pedagógicos), quanto por coordenadores escolares (superintendente), por meio de instrumentos desenhados pela Secretaria de Educação, de acordo com as orientações do IAS.

O coordenador escolar, também denominado superintendente, é um servidor alocado no órgão central e tem sob sua responsabilidade o acompanhamento de seis a sete unidades escolares, as quais devem ser visitadas e acompanhadas semanalmente. Seu trabalho está vinculado diretamente aos diretores e pedagogos que trabalham nas escolas e que, por sua vez, acompanham os professores. Cabe a este profissional verificar, em linhas gerais, o desdobramento das políticas implantadas pela Secretaria de Educação, no âmbito das escolas, o que inclui o acompanhamento das avaliações realizadas pela escola, a realização de reuniões com pais, a presença de conselhos escolares e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do ensino fundamental I, em leitura, escrita e cálculos. Há um acompanhamento, ainda da parte administrativa da escola, da finalização dos bimestres, discussão sobre as avaliações externas, recomendações, análise do alcance de metas, dentre outros.

O pedagogo é um profissional que faz parte do quadro de servidores da escola e semanalmente assiste a uma aula dos professores daquela unidade escolar. Após a

aula, o pedagogo elabora um relatório mensal sobre aquilo a que assistiu e encaminha para o superintendente responsável pela escola, na Secretaria de Educação. Porém, antes de encaminhar o relatório de visita ao órgão central, o pedagogo escolar se reúne com o professor da aula assistida e discute com ele suas impressões, além de sugerir atividades e metodologias no sentido de melhorar as aulas. A ida deste profissional às salas de aula, semanalmente, é acompanhada de uma planilha elaborada pela Secretaria, que direciona a visita e conduz a análise do processo vivenciado em sala de aula.

Os relatos dos entrevistados trazem elementos que permitem afirmar que as gestões municipais, nos moldes do que foi delineado como boa-governança pelo governo federal, vêm gradualmente implantando sistemas de monitoramento das redes de ensino, apoiados em informações educacionais, com foco nas escolas e realce para os resultados de avaliação do desempenho dos alunos. Nesse processo ganha destaque o acompanhamento pedagógico, por meio da atuação da coordenação pedagógica tanto no âmbito das escolas quanto no da Secretaria de Educação.

Na estrutura da Secretaria de Educação de Maracanaú destacam-se algumas diretorias que têm funções complementares relativas ao monitoramento da educação. A Diretoria de Suporte Operacional é composta por quatro setores e a ela cabe o recebimento de documentos, o processamento das informações, o tombamento e controle de materiais, mobiliários e imobiliários, o monitoramento das condições de segurança e salubridade das instalações físicas das escolas e a reprodução de materiais impressos. A Diretoria de Planejamento, composta por três setores, é responsável pela criação e manutenção de ferramentas de comunicação e informação, análise estatística de dados e informações educacionais, incluindo o Censo Escolar, e orientação à execução financeira e análise técnica de prestação de contas de programas disponibilizados pelo município. Por fim, a Diretoria de Avaliação e Monitoramento, composta pelo setor de Avaliação do Rendimento Escolar, responde pela coordenação de avaliações internas e externas. Nesta diretoria estão lotados 26 profissionais, segundo sua responsável.

Há também a Diretoria de Desenvolvimento Curricular, cuja diretora, quando indagada sobre as formas que utilizadas para monitorar as ações desencadeadas pelo órgão central, como a implementação curricular, por exemplo, no âmbito das escolas, explicou que a Secretaria de Educação possui uma política de visita às escolas, realizada pelos “articuladores pedagógicos” que buscam integrar unidades escolares e Secretaria. Esses profissionais analisam os registros dos professores, o seu planejamento, verificam se há coerência entre o planejado e as atividades efetivamente dadas, se tais atividades permitem alcançar as habilidades e competências desejadas, além de sugerir formas de intervenção. Os dados coletados por esses articuladores são trazidos ao órgão central onde são discutidos com as diretorias de ensino e, a partir daí, se necessário, a Secretaria de Educação agenda visita às escolas para buscar entender os problemas que, porventura, foram apresentados pelos articuladores pedagógicos, como ilustra o depoimento a seguir:

Uma das formas que a gente encontra para avaliar o currículo, principalmente, é o desempenho dos alunos, então, hoje nós temos um sistema em que são lançadas as notas, as médias dos alunos, porque ainda temos, pelo menos em termos de secretaria, nós ainda temos uma avaliação quantitativa, por exemplo, índice de aprovação, índice de reprovação, para nós é algo que nos sinaliza, né? Um indicador. Nós temos hoje, no desenvolvimento curricular, esses formadores que também são articuladores pedagógicos, eles visitam as escolas. Então, hoje, o nosso material de registro traz a aula que o professor planejou, o seu planejamento, ele traz o registro dessa aula e traz um mapa de aprendizagem que, quando ele classifica, através de um mapa curricular, ele tem todas as habilidades e coloca aquelas habilidades que ele elencou pra trabalhar naquele bimestre, no mapa de aprendizagem, essas habilidades têm que aparecer de alguma forma, pra que a gente possa ver essa coerência entre o que é planejado e realizado. [...] Então, aqui nós temos o acompanhamento das aulas, nesse diário a gente tem, minha esperança, é que informatizar tudo isso. [...] Então a gente tem esse alinhamento, que eu digo pra você, que é o que é planejado, as atividades realizadas e a avaliação. (Diretora de Desenvolvimento Curricular).

Em Belo Horizonte, para uma compreensão de como ocorrem o monitoramento e o assessoramento da Secretaria de Educação junto às instituições da rede municipal, é oportuno mencionar sua estrutura, inclusive referenciando o papel das Regionais de Ensino. As escolas de Belo Horizonte estão distribuídas em nove regionais: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. Essas regionais, além de apoiar as escolas sob sua tutela, atuam no seu monitoramento, especialmente por meio dos Acompanhantes Pedagógicos que, segundo o gerente de Educação Básica, são *“a ponta da Secretaria dentro da escola”* e, segundo a gerente de Educação Infantil, são *“o olhar da Secretaria dentro da escola”*.

As Gerências de Educação Infantil e de Educação Básica (esta última responsável pelo ensino fundamental e pela EJA) organizam a seleção, formação e acompanhamento das equipes de cada regional. De acordo com documento da Secretaria:

É sempre importante registrar que as equipes de Acompanhantes Pedagógicos das GREDs, são formadas por profissionais que têm vivência em sala de aula e procuram trocar experiências (pessoal, de outros colegas, da escola) com outros profissionais (de outras escolas, da própria equipe de trabalho e da SMED).

O Acompanhante Pedagógico terá o conhecimento e fará o monitoramento de duas a três escolas. As dúvidas, dificuldades, experiências exitosas de cada escola podem e serão compartilhadas com as escolas que o mesmo monitora. O mesmo ocorre no nível Regional, entre a equipe da GERED, e no âmbito municipal, com a equipe da GCPF.

Como participante externo, o Acompanhante Pedagógico pode estimular a reflexão entre os professores, ajudando-os a se expressarem e se escutarem para evidenciar tanto suas fragilidades quanto suas competências profissionais e promover um ambiente de colaboração e ajuda mútua (BELO HORIZONTE, 2015, p. 12).

Só no ensino fundamental essas equipes reúnem aproximadamente 65 pessoas que, de acordo com a gerente de Educação Básica, recebem uma grande carga de formação na Secretaria, com informações que devem ser repassadas para as escolas e os professores. Como exemplo disse que:

[...] nesse momento a gente passou a orientação para eles fazerem a preparação dos professores de 5º e 9º ano para a Prova Brasil. Então, desde o início do ano eles já vêm dialogando com esses professores, a gente tem discutido bastante sobre Prova Brasil, fazendo uma formação específica com eles. (Gerente de Educação Básica)

Como mais uma evidência da atuação dos acompanhantes, o entrevistado relatou:

Se a escola está gerando um dado de muitos estudantes com pontuação inferior a 60%. Ele tem obrigação de discutir isso com o diretor, com os coordenadores e com os professores. Por que a escola está produzindo tanto aluno com pontuação baixa? Quais são os processos de avaliação que a escola está realizando que criam esse resultado? Como esse resultado vai interferir no fluxo global da rede? Então, nesse momento, o acompanhante está interferindo tanto no monitoramento da gestão quanto da aprendizagem. Mas a “pegada” dele é mais na aprendizagem. (Gerente de Educação Básica)

De acordo com a gerente de Educação Infantil, os acompanhantes visitam semanalmente as unidades escolares, observam e fazem o registro de uma série de aspectos definidos previamente pelas gerências. Quando necessário, eles trazem para a Secretaria demandas das escolas ou acionam setores da Secretaria que podem contribuir com uma situação observada.

Além do trabalho realizado pelos acompanhantes pedagógicos, existe o monitoramento da gestão, realizado por quatro servidores lotados na Secretaria que, segundo o secretário adjunto, “*são pessoas com um conhecimento bom da rede*”. Esse monitoramento toma como base o plano de gestão apresentado pelos diretores no momento da sua eleição, e a cada três meses é revisto em parceria com esses servidores. O gerente de educação básica esclarece como funciona esse monitoramento:

Até o ano passado, quando o diretor assumia, após a eleição, ele apresentava um plano de trabalho da gestão. Em cima desse plano de trabalho da gestão, a cada três meses por aí, é feito um trabalho de monitoramento da gestão. A gente tem quatro gerentes da Secretaria que se dividem entre as nove regionais para fazer esse monitoramento [...] O plano de melhoria da aprendizagem gerou uma condição de “pactuação” de metas com as direções das escolas – a gente tem um bom conjunto de diretores de escolas que entendem o que nós estamos propondo. É claro que nós temos diretores que, nesse modelo de eleição, vão resistir, vão questionar. Mas na prática a gente tem hoje um modelo de monitoramento da gestão mais estabilizado [...] e aí as

perspectivas vão ser de monitoramento em cima do plano de trabalho da gestão, em cima do plano de melhoria da aprendizagem e dos próprios resultados que a escola produz.

E o secretário adjunto complementa:

Essas pessoas estimulam as escolas a escrever os seus projetos, estabelecer as suas metas e fazem pactos; esses pactos são assinados, inclusive pelo secretário de educação e pelo diretor da escola. E essas pessoas vão monitorando e avaliando o desempenho dessas escolas; avaliam os projetos pedagógicos para ver se eles são projetos pertinentes com o que se espera da escola, e fazem o acompanhamento. É um trabalho muito pesado, não adianta você fazer com muita gente, você tem que dialogar com diretor. Em média, cada uma dessas pessoas acompanha 42 escolas. Porque não é qualquer pessoa que dá conta, entendeu? É muito difícil você achar uma pessoa que dá conta de fazer esse trabalho, é um trabalho sofisticado, você tem que dialogar, você tem que estimular o diretor, você não pode ficar parecendo polícia ou inspetor, porque senão você arrepia o cara... É ao mesmo tempo... é um avaliador que é parceiro da escola.

O gerente de Educação Básica lembrou que um diretor pode, eventualmente, ser exonerado em decorrência desse processo, uma vez que o cumprimento do plano de trabalho é uma demanda do edital de eleição de diretores, entretanto, não deu detalhes de como funcionaria esse processo na prática.

Eventualmente, por algumas razões, e algumas vezes inclusive por razões financeiras, um diretor pode vir a ser exonerado em função dessas avaliações. Mas não existe um modelo definido institucionalmente nesse âmbito [...] não existe um mecanismo formal que diga assim: “se a sua escola não cumprir as metas estabelecidas, você corre o risco de perder o seu mandato”. No caso do edital de eleição do diretor tem a questão do plano de trabalho, que ele é obrigado a cumprir, ele assina e tal... Eventualmente, por força desse processo, ele pode até ser exonerado se ele não cumprir algumas coisas que estão estabelecidas naquele edital da eleição, que é publicado por portaria da Secretaria. Mas passou desse nível de formalidade, não existe. (Gerente de Educação Básica)

De acordo com uma diretora, na sua escola o monitoramento da gestão ocorre em dois momentos: na época da posse do gestor, quando ao assumir a função o dirigente deverá apresentar um plano de gestão de trabalho; e o monitoramento regionalizado e centralizado. O acompanhamento realizado pela Secretaria de Educação, segundo ela, ocorre duas vezes por ano com a participação da regional, do gabinete da Secretaria e da gestão da escola. Já aquele realizado pela regional pode ser dividido em duas partes: os encontros na regional de ensino; e o monitoramento nas próprias escolas. Essa primeira ação ocorre trimestralmente, quando *“a escola é chamada. Aí é a conversa do gerente da educação, o gerente pedagógico, acompanhante, Programa Família e Escola, Programa Saúde na Escola... Aí são todas... a intersetorialidade para estar dialogando”* (diretora – escola 1). Enquanto isso,

o monitoramento nas escolas é realizado pelos acompanhantes pedagógicos que a elas se dirigem uma vez por semana.

Além de levarem as demandas da regional para a escola, os acompanhantes pedagógicos dialogam com os professores (diretora – escola 1). Conversam, também, com a coordenação e a gestão (professor de História – escola 1). E sabem de modo pormenorizado o desempenho de cada turma, *“quantos alunos [...] perderam média, perderam média em quê, qual professor está perdendo média”* (professor de História – escola A). Para a diretora da escola B,

Quem representa a Secretaria dentro das escolas, hoje, é a Regional com as acompanhantes. Então, as acompanhantes têm formação na Secretaria e, a partir dessas formações, elas vêm para as escolas para implementação das diretrizes da Secretaria. Geralmente elas vêm uma vez por semana e avaliam como está a nossa prática, sentam, dão sugestões. [...] Então, hoje, a Secretaria acompanha muito de perto a prática da escola. A acompanhante hoje é importante. Porque ela vem à escola, ela leva todos os dados, como as notas da escola, números de frequência... Ela tem todos os dados, ela vai monitorando. Na verdade, o acompanhamento hoje é um monitoramento da prática pedagógica, da gestão. (Diretora – escola B).

As informações coletadas por meio das entrevistas evidenciaram forte relação entre o trabalho dos acompanhantes pedagógicos e as avaliações externas, uma vez que parece haver uma orientação da Secretaria Municipal de Educação para que os resultados dessas avaliações sejam discutidos na escola e incorporados ao planejamento dos professores. Esse trabalho é acompanhado pelos profissionais da regional de ensino responsáveis por acompanhar as escolas.

Além disso, o município conta com indicadores educacionais próprios para a realização do monitoramento das políticas. A partir dos dados das avaliações e informações obtidas na rede, foram construídos diversos indicadores que auxiliam a gestão educacional, tais como indicador de fluxo escolar, indicador de complexidade,⁷ nível socioeconômico dos alunos e clima escolar,⁸ além dos índices de equidade racial e social que foram criados para entender como a cor e o nível socioeconômico se associam à proficiência dos alunos.

⁷ Foi criado um índice de complexidade, como explicado pela gerente de Avaliação da seguinte maneira: *“no início da gerência, criamos o Índice de Complexidade; é a gente saber quão complexa é uma escola. A gente deu ponto para as escolas: se ela tinha os três ciclos, ela ganhava um ponto, a escola que tem um ciclo, dois ciclos, não ganhava nada; se ela tem mais de 700 alunos ela ganhava um ponto; se ela tem mais de um prédio fora do local da sede, porque tem escola que tem um anexo, uma Emei; se ela tem os dois turnos, ela ganha um ponto; se ela tem a EJA ela ganha mais um ponto... A gente ia somando, e colocou numa escala de 1 a 5, então, quanto mais próxima do 5, mais complexa a escola é, mais difícil de gerenciar aquela escola”*

⁸ O indicador do clima escolar é construído com base nas respostas dos questionários socioeconômicos de estudantes, professores e gestores, a partir de perguntas a respeito das características do ambiente escolar. De acordo com a *Revista Contextual* do Avalia BH (BELO HORIZONTE, 2015, p. 24), a construção do indicador toma como base questões referentes *“a percepção sobre o conforto e segurança no ambiente escolar, a sensação de pertencimento e inclusão nas atividades, a motivação e satisfação ao realizar os estudos e afazeres na escola, a percepção das condições de interação entre os atores dentro da escola, incluindo diálogo aberto e respeito mútuo, percepção da cobrança e exigência acadêmica, o respeito às normas e regras de comportamento, etc.”*

Com base nos estudos realizados pela Gerência de Avaliação, a equidade racial não foi encontrada em qualquer das escolas da rede de Belo Horizonte. Esses estudos foram encaminhados para os setores da Secretaria de Educação responsáveis pelas questões étnico-raciais e estão sendo utilizados para pensar ações que promovam a equidade nas escolas. Foram realizados estudos similares para verificar como está a proficiência dos alunos com deficiência e também encaminhados para os setores responsáveis por elaborar políticas específicas para esses alunos. Outros estudos elaborados pela Gerência buscam identificar os fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas avaliações, dentre os quais a escolaridade dos pais, o envolvimento dos pais na escola, a leitura de livros, etc.

Segundo a gerente de avaliação, os resultados de todos esses estudos são repassados para a equipe do ensino fundamental que, por meio dos acompanhantes pedagógicos, levam as discussões para as escolas. A entrevistada ainda afirmou que diversos atores demandam dados da Gerência de Avaliação, dentre eles pesquisadores, diferentes equipes da Secretaria de Educação e de outras Secretarias da Prefeitura de Belo Horizonte (como a Secretaria de Planejamento) e, até mesmo, algumas escolas interessadas, por exemplo, na série histórica dos alunos que tiveram desempenho abaixo do básico.

Barueri conta com o Sistema Integrado de Educação (Siem), parte integrante do portal da Secretaria de Educação, que permite o acompanhamento de processos escolares e seu gerenciamento, funcionando ainda como forma de comunicação entre a Secretaria e a comunidade escolar, sejam gestores, professores ou alunos. Assim, a depender do tipo de identificação e senha (alunos, professores ou gestores), o usuário é redirecionado para diferentes páginas eletrônicas, que variam no que se refere aos conteúdos passíveis de acesso. Na área exclusiva do aluno, por exemplo, é possível encontrar um ambiente de aprendizagem virtual, com caderno, fórum e mural de recados, além de serviços como boletim escolar online, horários de aula, calendário escolar e materiais, como as apostilas e exercícios disponibilizados pelo professor.

Já os professores podem, a partir de sua área, se comunicar com os alunos, publicar no mural de recados, corrigir os cadernos virtuais dos alunos, além de contar com um acervo de material pedagógico e um sistema de gerenciamento de notas e faltas.

Gestores acessam serviços de transferência de alunos e de docentes, bem como um sistema de cadastro dos alunos; podem, ainda, visualizar dados do fluxo escolar, como matrículas, número de alunos transferidos, etc.

As informações também podem ser acessadas pelos profissionais da Secretaria de Educação, que obtêm dados sobre o sistema educativo que podem ser utilizados, inclusive, para acompanhamento e monitoramento das ações realizadas. Como ilustra o diretor técnico de supervisão escolar:

[Nesse portal] posso entrar e assumir o controle da escola. [...] E posso também entrar como Secretaria de Educação. Se entrar como uma escola, eu posso inclusive fazer transferência, fazer alterações no formato APP. Essas funcionalidades aparecem de acordo com a senha da pessoa que entra. A gente tem mais de 400 usuários entre diretor, coordenador, orientador, secretaria de escola... Todos eles têm senha pra acessar [...] Eu consigo saber, por exemplo, quais são os professores que dão aula naquela classe, também posso visualizar uma grade horária.

Uma das maiores contribuições do portal parece ser a influência sobre a qualidade das informações obtidas e sua sistematização, via recursos tecnológicos. O diretor técnico ilustra esse aspecto com o caso das transferências:

Antigamente, pela transferência manual, mascarava-se muito a evasão, porque o aluno pedia transferência, só que antes de chegar na escola de destino, ele ia embora. Era dada a baixa como transferência, e não chegava [a outra escola], então ele nunca era considerado como evadido. Hoje não. As notas de transferência, agora, estão saindo prontas de uma escola para outra. Então o aluno tem que seguir todo um ritual. Se ele perde a transferência, ela fica com *status*: iniciada, aprovada, confirmada seria o último *status*. [o Siem propicia] uma conversa entre as escolas: já aparece na tela da outra escola para aprovar. Aí há uma confirmação entre as escolas e se efetiva. E os dados dos alunos vão pra lá. Nós partimos do princípio que o aluno de Barueri não é um aluno de uma escola, é um aluno da nossa rede. Então tem o código RSE, que é o ID, o registro do sistema escolar. (...) Do ponto de vista pedagógico você não tem como perder o aluno.

Outra ação do município em relação ao acompanhamento do trabalho realizado pelas escolas é a proposição do IDEMB – Índice de Desenvolvimento da Educação do Município de Barueri. Foram estabelecidas metas para cada unidade escolar de 2014 até 2021. Esse indicador contempla, além dos resultados dos alunos no Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional de Barueri (Sadeb), informações qualitativas, obtidas em visita *in loco* e em uma pesquisa de satisfação, destinada a uma amostragem de pais de alunos de todos os anos/séries ofertados pela escola. Segundo o secretário adjunto do município, o estabelecimento da meta municipal, pelo IDEMB, não invalida de nenhuma forma o Ideb, que continua a ser considerado. No entanto, a justificativa para o estabelecimento dessa sistemática é propiciar que a escola continue se desenvolvendo, visto que muitas escolas do município já atingiram as metas projetadas pelo governo federal:

Nós mantemos a meta do Ideb. Pegamos a meta do Ideb, juntamos com a meta do município e traçamos a meta para cada uma das escolas. Tem escola que já atingiu uma meta superior ao exigido pelo Ideb. Então, pela projeção [que propusemos] ela continua tendo que crescer um pouquinho, ainda que já esteja numa nota superior ao Ideb. Outras têm uma nota menor.

Só que lá no final todas têm, no mínimo, que ter a nota mínima exigida pelo Ideb. Nós temos o IDEMB, que é a nota própria do município, porque se tivermos que alcançar a nota do Ideb para as escolas que já atingiram, não tem muito sentido. [...] Nós estabelecemos outra meta de crescimento que vai de uma pontuação de 0 a 10. Só que a gente sabe também que há escolas que, é a crítica que se faz ao Ideb, são particulares e que são muito boas, que falam: “Ah, mas como é que eu vou crescer mais, como vou atingir minha meta? Não tem como”. Então o que nós estabelecemos? Que o ideal pra rede é uma nota de 8 a 10. Então se escola chegou nesse nível de 8,5 a 10, ela está numa faixa. Aí tem que manter essa faixa.

E é o atingimento da meta projetada pelo indicador municipal que é considerado no momento de pagamento da bonificação, segundo o secretário entrevistado. Para ele, se a escola melhorou, considerando-se as metas municipais, não haveria sentido de a equipe não ser bonificada.

Avaliação de desempenho dos alunos é a iniciativa preponderante em relação a outras dimensões de avaliação e ocorre periodicamente no ensino fundamental

Os dez municípios visitados, embora com especificidades em suas propostas, relataram iniciativas de avaliação de desempenho dos alunos no ensino fundamental.

Para se obterem informações sobre a proposição própria de avaliação de alunos pelos municípios, foram incluídas indagações específicas em relação à educação infantil e ao ensino fundamental. As respostas indicaram que não há uma tendência de se criarem avaliações externas e em larga escala para a educação infantil. Esta constatação vem ao encontro de recomendações relativas a esta etapa de ensino, emanadas do Ministério da Educação e de organizações da sociedade civil, relativas aos riscos de implantação desse tipo de avaliação na educação infantil, considerando seu potencial de vir a rotular e estigmatizar as crianças, caso não se saiam bem nos testes, os quais, usualmente, desconsideram a diversidade cultural e social dos contextos em que estão inseridas. Tais recomendações assinalam, no entanto, a importância da avaliação da aprendizagem dos alunos, de competência da escola, que não deve assumir finalidades seletivas e classificatórias. Essa questão vem sendo foco de embates (SOUSA, 2014), sendo que a explicitação de indicadores para avaliação de resultados que tragam elementos para integrar a avaliação dessa etapa de ensino, além de se considerar insumos e processos, tem sido uma demanda presente nas discussões.

No entanto, o fato de não terem sido observados desenhos de avaliação externa e em larga escala para a educação infantil não significa, necessariamente, a não definição de expectativas de aprendizagens por parte das Secretarias de Educação para as crianças dessa etapa. Foram identificadas, em diversos municípios, estratégias de acompanhamento do

desenvolvimento dos alunos, com maior ou menor sistematização em relação aos critérios avaliativos.

No caso de Santarém há, para a educação infantil, uma planilha de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos desenvolvida pela Secretaria de Educação. Esta planilha contempla quatro eixos: linguagem oral e escrita; matemática; natureza e sociedade; e um eixo complementar. Cada eixo é dividido em habilidades que devem ser observadas pelo professor: no primeiro eixo são 19 habilidades; no segundo, 15; no terceiro, 22; e no eixo complementar, 12. A título de exemplificação, apresentamos as habilidades constantes no eixo linguagem oral e escrita:

1-Relata fatos, oralmente, com começo, meio e fim; 2-Repasa informações e conta histórias; 3-Identifica personagens de um pequeno texto lido; 4-Identifica vogais nas palavras e traça-as corretamente; 5-Lê os encontros vocálicos; 6-Reconhece e utiliza os sinais de acentuação; 7-Identifica as consoantes e traça-as corretamente; 8-Reconhece e traça as letras do alfabeto em suas diferentes formas; 9-Completa em sequência as letras do alfabeto; 10-Elabora e lê sílabas e palavras simples; 11-Escreve pequenas frases a partir de gravuras; 12-Percebe que a escrita é segmentada em palavras por meio de espaços em branco; 13-Ilustra frases ou pequenos textos lidos, evidenciando compreensão da leitura; 14-Inicia frase com letra maiúscula; 15-Reconhece e emprega os sinais de pontuação; 16-Inferre uma afirmação explícita em um texto; 17-Inferre uma afirmação implícita em um texto; 18-Characteriza personagens de uma história lida; 19-Produz pequeno texto a partir de gravura, contendo no mínimo, três frases sobre o tema. (SANTARÉM. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Ficha de Acompanhamento Escolar*. Educação Infantil. S. d. Mimeo).

Para cada eixo há uma coluna para que o professor assinale se o aluno desenvolveu cada uma das habilidades, por bimestre. No final do documento existe uma lista de orientações para o professor realizar a avaliação. Em um dos itens da lista, há indicações sobre como deve ser feito o registro do “desempenho” dos alunos: (S) – Executou os itens propostos; (N) – Não executou os itens propostos; (EP) – Executou em partes os itens propostos; (X) – Itens não trabalhados pelo professor. No final de cada bimestre, o professor deve fazer uma apreciação sobre o desenvolvimento global do aluno.

Além disso, observa-se a recomendação de que o aluno seja respeitado em sua individualidade e limitação e de que o professor avalie o processo, “observando diferença de tempos e maneiras de aprender de cada um”; que “o ponto principal da avaliação é o crescimento do aluno como pessoa”; que “a avaliação deverá [ter] como pressuposto básico a observação sistemática do aluno em todas as atividades desenvolvidas”, entre outras recomendações. Há, ainda, orientação de que “exercícios, atividades e testes podem ser instrumentos de avaliação” a serem utilizados na educação infantil (SANTARÉM, s.d.).

No caso do ensino fundamental, já se tem uma trajetória de avaliação externa e em larga escala, que se insere de modo mais explícito na lógica de sua gestão educacional,

em função dos mais de 25 anos decorridos desde as primeiras iniciativas desencadeadas pelo governo federal. De todo modo, a presente pesquisa buscou identificar não apenas iniciativas conduzidas pelas redes de ensino que se caracterizassem por avaliar o desempenho dos alunos nas disciplinas escolares por meio de provas, mas também outras possibilidades utilizadas para essa avaliação e que contemplassem outros instrumentos e procedimentos para avaliação do ensino fundamental, tais como portfólio de atividades realizadas pelos alunos, questionário e/ou entrevista com os próprios alunos e/ou com profissionais da escola e/ou pais ou responsáveis.

As respostas obtidas tenderam a realçar iniciativas que valorizam a avaliação de proficiência dos alunos por meio de provas e justificam, como se verá nos excertos destacados, razões que levaram Secretarias Municipais de Educação a conduzirem propostas próprias, além das provas das quais participam, sejam as implantadas pelo MEC, sejam as conduzidas por Secretarias Estaduais de Educação de seus respectivos estados, mesmo que enfrentem resistências de professores e alunos.

Barueri

Em Barueri, a avaliação de alunos integra o Sistema de Avaliação do Desenvolvimento da Educação de Barueri (Sadeb) e se desdobra em duas iniciativas conhecidas na rede como “avaliação externa” e “prova trimestral”, sendo ambas realizadas de forma externa às escolas.

Já a sistemática de avaliação nas escolas da rede municipal, realizada internamente pelas escolas, é determinada pela Portaria nº 5, de 23 de fevereiro de 2015, que regulamenta que os alunos devem ser avaliados por meio de diversos instrumentos, a saber: prova trimestral, prova mensal e instrumentos contínuos. Nesse relatório são destacadas as ações de avaliação externa.

A prova trimestral, parte do Sistema Barueri de Ensino, se constitui como uma avaliação de alunos, externa e trimestral, cujos resultados compõem, em parte, as notas reportadas no boletim escolar. Ela envolve todos os componentes curriculares das diversas áreas de conhecimento. Elaborada por técnicos do setor de Apoio Pedagógico da SME, a prova é corrigida por empresa contratada por meio de licitação. Para alunos do 1º ao 3º ano, a prova contempla questões abertas, de Língua Portuguesa e Matemática, enquanto para os alunos do 4º ao 9º ano, o tipo de questão da prova é de múltipla escolha, em todos os componentes curriculares trabalhados. As questões são organizadas em cadernos distintos, destinados aos turnos matutino e vespertino. Prevê-se a correção por leitura ótima dos cartões de prova dos alunos do 4º ao 9º ano e a correção por banca indicada pela empresa contratada, para as provas subjetivas destinadas aos alunos do 1º ao 3º ano. Os conteúdos objeto de avaliação são determinados pelos cadernos de apoio e Plano de Referência, produzidos no âmbito da SME.

Segundo o secretário, a prova trimestral é uma avaliação da aprendizagem, atrelada ao material fornecido às escolas (Sistema Barueri de Ensino) e, à na medida do possível, às ações de formação. Ou seja, no final de cada trimestre, a equipe do apoio pedagógico produz uma avaliação, pautada nos conteúdos da apostila do trimestre, que é aplicada na rede. Os resultados dessa avaliação computam $\frac{1}{4}$ da nota do trimestre do aluno. A formulação e a correção da avaliação são feitas por uma empresa contratada por meio de processo licitatório:

No primeiro ano nós tivemos bastante dificuldade para implantá-la porque muitos alunos faltavam, não levavam muito a sério. Hoje nós temos menos de 2% de ausência na rede. Então, para esse aluno refazer essa prova, se ele faltar no dia, somente com atestado médico, o pai tem que ir à escola, fazer uma requisição solicitando, justificando porque ele não fez a prova e ele [aluno] vai refazer essa prova. (Secretário adjunto de Educação)

Os resultados obtidos pelos alunos são disponibilizados por meio do portal, inclusive para os próprios alunos e seus responsáveis. Professores recebem os resultados antes, segundo o secretário:

[...] porque o professor vai fechar as notas. Por exemplo, as provas foram realizadas semana passada, no domingo à noite a empresa entregou a correção no nosso setor de informática que jogou tudo no sistema e passou pra escola. “Olha a nota do aluno A é tal, a nota do aluno B é tal, a nota do aluno C é tal”. Além disso, a gente tem o sistema também no portal, onde o professor entra e a nota trimestral já está digitada, porque a nota foi produzida aqui. Então, o professor só digita a nota das avaliações contínuas e com a nota das avaliações das parciais, que ele que dá. Ao jogar essas notas [...] automaticamente o sistema já calcula, por meio de uma fórmula, e joga a nota final do aluno. (Secretário adjunto de Educação)

Segundo uma das diretoras entrevistadas, os resultados são analisados e busca-se compreendê-los, criando-se estratégias para seu aprimoramento:

A partir dos resultados, fazemos “uma avaliação” sobre o que os alunos mais erraram, buscando identificar o que aconteceu para que o resultado não fosse mais positivo e perguntando o que podem fazer para melhorar. Se o resultado foi bom, comemoramos. (Diretora de escola).

Cabe destacar que os alunos que, porventura, faltam à avaliação trimestral, têm garantido o direito de realizar uma prova substitutiva, como explica a diretora da escola B, “para que eles entendam a importância disso também”. “As mães vêm e já justificam [a falta na avaliação trimestral]. Elas já compreenderam que essa prova, qualquer prova, é necessária, e já tão aprendendo que eu preciso ter esse contato com a escola. Então, eles justificam, ou trazem o atestado, ou quando não tem [...] a mãe vem, explica a situação”. A substitutiva já

tem data marcada previamente e os pais ou responsáveis sabem dessa data com antecedência, recebendo por escrito um calendário.

Além da avaliação trimestral, proposta pela SME e aplicada por empresa externa, há a avaliação externa, de caráter anual, cujos resultados são utilizados para a bonificação dos agentes escolares. As formas de se referir a essa avaliação variaram nos depoimentos, ora sendo entendida como uma avaliação de alunos, ora como uma avaliação institucional. Por ser considerada avaliação institucional no depoimento do secretário adjunto, sua sistemática foi detalhada quando nos referimos à avaliação institucional.

Segundo o responsável pelas avaliações na coordenadoria do ensino fundamental, a concepção que norteia as ações da nova gestão para o aprimoramento da avaliação educacional é diferente da concepção da gestão anterior. A preocupação subjacente ao desenvolvimento do trabalho avaliativo da Secretaria refere-se ao caráter parcial de iniciativas voltadas apenas para “aprendizagem do aluno”, que faz perder de vista “o todo” do trabalho com o aluno, não considerando os aspectos processuais desse trabalho. A ideia que guiou a concepção de avaliação da presente gestão foi a opção pelo “meio termo”, ou seja, *“criar um sistema que servisse pra nós, enquanto poder público, de também poder aferir isso e tentar também fazer intervenções, e ao mesmo tempo atender a lei que já existia que era do abono produtividade”*.

Ao ser questionado sobre como percebia a recepção dessa proposta de avaliação externa pelos professores, o secretário adjunto explica que, em sua percepção, não houve tanta dificuldade de implantação dessa sistemática devido ao fato de ser produzida por professores da rede alocados na Secretaria. De todo modo, ele explica que foi uma solicitação dos docentes, acatada pela Secretaria e implantada no segundo semestre de 2015, que se fizesse o processo de validação também em relação à prova, e não somente ao currículo (Plano de Referência).

Quanto aos componentes curriculares contemplados nas avaliações, o secretário adjunto esclarece que, com exceção dos anos iniciais da alfabetização, em que a prova se focaliza em Língua Portuguesa e Matemática, costumam ser avaliados todos os componentes curriculares da grade, tanto na avaliação trimestral quanto na externa anual: *“Na trimestral são todos os componentes curriculares. Na externa, são todos aqueles que estão contemplados na grade curricular, como as disciplinas obrigatórias”*.

Os conteúdos a serem avaliados são selecionados, pelas equipes da SME, antes da demanda ser ofertada à empresa que elabora, aplica e corrige a prova. A empresa, por sua vez, também faz uma seleção, confrontando os conteúdos enviados pelo órgão central e as habilidades que devem ser aferidas. Cabe destacar que *“os professores não têm acesso à prova com antecedência quando se trata da avaliação externa. Só quem tem acesso à prova é o gabinete aqui no caso e as duas coordenadoras”*. (Secretário adjunto de Educação)

Segundo uma das professoras entrevistadas, a dinâmica de provas da SME gera algumas dificuldades para os alunos que as realizam, por terem que se preparar para fazer várias provas, de diferentes disciplinas, no mesmo dia. Em sua visão, são os alunos mais novos, do 1º e 2º anos, que mais estranham o sistema de avaliação, tal como proposto pela SME.

Belo Horizonte

O Sistema de Avaliação da Educação Fundamental das Escolas da Prefeitura de Belo Horizonte é mais conhecido como Avalia BH e foram encontradas divergências quanto à data de sua primeira aplicação. O secretário adjunto de Educação e a gerente de Avaliação afirmaram que o sistema foi criado em 2005, inclusive com a indicação de uma parceria com o Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (Game) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para a realização das avaliações até 2007; no entanto, não foram localizados documentos que apresentem o desenho e os resultados dessas avaliações. Os documentos referentes às avaliações posteriores (2008-2014) atestam que o ano de criação do Avalia BH teria sido 2008.

De acordo com o secretário adjunto, o Avalia BH surgiu em um momento de fortes críticas à Escola Plural, principalmente por parte de pais, professores e políticos, que acreditavam que a proposta trazia prejuízo para a aprendizagem dos alunos. Como resposta à pressão desses grupos, o prefeito se comprometeu a implantar uma avaliação dos alunos da rede. Cabe destacar que o município já participava, naquele momento, das avaliações realizadas pelos governos federal e estadual.

O Avalia BH contempla duas dimensões: a avaliação externa e a avaliação diagnóstica. A primeira consiste em um questionário socioeconômico e uma prova de múltipla escolha (com 24 questões) de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza (esta última incluída em 2010), aplicados para todos os alunos do 3º ao 9º ano (incluindo a EJA), anualmente (pelo menos entre 2008 e 2014). Em 2008 a avaliação foi realizada em parceria com a Fundação Getúlio Vargas e, a partir de 2009 (até 2014), com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A gerente de Avaliação esclareceu que os itens da avaliação são elaborados pelos professores da rede, que participam de oficinas voltadas para esse fim. Para ela trata-se de *“um curso de elaboração de item de larga escala, mas que dá para encaixar tranquilamente numa prova de sala de aula”*. Os itens elaborados pelos professores são pré-testados pelo CAEd e os considerados melhores constituem um banco – classificado como imenso pela entrevistada –, que é utilizado nas avaliações externas e, por isso mesmo, mantido em sigilo.

Os demais itens (com exceção dos descartados) são disponibilizados para a avaliação diagnóstica. Segundo a gerente de Avaliação, existe um acordo com os diretores para que a avaliação diagnóstica seja aplicada pelo menos uma vez em todas as turmas, no início de cada

ano letivo. Esta avaliação é preparada pela Secretaria de Educação e também é conhecida como estática, em oposição à dinâmica, a qual pode ser elaborada por qualquer professor com base nos itens disponibilizados em uma plataforma digital.⁹ Em ambos os casos, as provas são aplicadas e corrigidas pelos professores e não existe a necessidade de repassar os resultados para a Secretaria de Educação. A ideia, de acordo com a gerente de Avaliação, é que a avaliação diagnóstica seja uma ferramenta que auxilie exclusivamente o trabalho do professor.

Porque a gente usa a avaliação diagnóstica... a gente chama de dinâmica, essa que ele entra no computador e faz, e outra a gente chama de estática, que a gente manda para a escola o pdf já com a avaliação pronta e analisada pela equipe do ensino fundamental. Esta, no primeiro semestre, todas as escolas fazem. No segundo, só quem achar necessidade. E a dinâmica... se eu não aceitar a estática, eu vou e faço a dinâmica. [...] A gente combinou, ficou acordado entre as escolas e diretores, que a primeira diagnóstica todas fariam para a gente ver como está a entrada de alunos naquele ano. E a segunda, se eles percebessem que está com problema demais, “eu quero aplicar a diagnóstica para ver como os meninos estão a partir do segundo semestre”. Mas a gente não exige que seja aplicada a segunda. É se ele achar necessário. (Gerente de Avaliação)

Enquanto os dados da avaliação diagnóstica ficam com as unidades escolares, os dados da avaliação externa são divulgados em boletins para os pais e em relatórios com dados por escola (impressos e disponibilizados em meio digital). Os resultados por aluno e por descritor são organizados por rede, escola, turma, mas são restritos às pessoas que possuem senha para acessar um sistema *on-line*. Ainda que os professores possuam acesso a esses dados e, com isso, possam fazer análises que contribuam com a organização do seu trabalho, o secretário adjunto reconhece que a discussão dos resultados não chega até os professores, pelo menos não como deveria.

Por mais que a gente tente, a gente chega, no máximo, até o nível da coordenação pedagógica. Ou do diretor da escola. “Olha, a sua escola está aqui, olha como está aí o padrão de desempenho, você tem um percentual da sua escola de alunos que estão assim, assim, assim, e outro percentual assim e assim, a evolução ano a ano, como tem evoluído, como não tem...”. (Secretário adjunto de Educação)

A Gerência de Avaliação é o setor responsável por fazer análises que relacionam os resultados das avaliações (não apenas o Avaliação BH, mas também as avaliações federais e estaduais) com os dados dos questionários socioeconômicos e de outros indicadores existentes (como, por exemplo, fluxo escolar). As escolas são organizadas de acordo com sua

⁹ Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Secretaria de Educação. Avaliação BH – Avaliação Diagnóstica. Disponível em: <<http://www.avaliabh.caeduff.net/diagnosticabh/infoAvaliacaoDiagnostica.faces>>. Acesso em dezembro de 2015. A plataforma permite que os professores selecionem itens de acordo com a habilidade que desejam avaliar e exige que as provas contemplem diferentes níveis de dificuldade para cada habilidade selecionada.

complexidade, nível sócio econômico dos seus alunos e clima escolar, o que possibilita que os dados de proficiência dos alunos sejam mais bem compreendidos. Assim se expressou a gerente de Avaliação:

A nossa preocupação era [...] não medir assim: você tem 300 pontos e a minha escola tem 200, então, você é melhor do que a minha, por que você é melhor do que a minha? Se você tiver num local da cidade que seu nível socioeconômico é 10 e o meu é 1, eu estou muito melhor do que você, porque eu estou só 100 pontinhos atrás de você. Então a gente faz isso, a gente não deixa falar “a sua escola tem 300, a minha tem 200, a sua é muito melhor do que a minha”; “ah, é mesmo? Olha os meus alunos, são todos negros, são todos pobres demais, a minha região é superviolenta, meu clima escolar é baixo” [...] Então, “é tudo ruim, minha qualidade é péssima, vulnerabilidade alta, a sua tudo o contrário da minha e você está só com 100 pontos”. Então, a gente faz esse trabalho com as escolas [...] Entendeu? A gente se preocupa muito com isso. A gente quer medir, mas medir com justiça, não é pegar o número, subtrair o número e falar que está muito pior. Então, por que nós criamos todos esses indicadores? Porque a gente não queria só trabalhar com a proficiência, proficiência era pobre para a gente, era pouco para a gente, a gente queria muito mais coisa.

Essa organização das escolas permite que elas comparem seu desempenho com o de outras unidades semelhantes. Nesse sentido, a gerente de Avaliação comentou:

O que a gente faz: a gente não gosta de comparar, de ranquear as escolas, mas a gente permite que elas olhem os resultados dos pares, ou, então, grupo de referência. O que é um grupo de referência: eu pego uma escola com nível socioeconômico 2, pego 7 escolas acima e abaixo desse valor e eu monto um grupo que se chama grupo de referência. Então, ela pode fazer a comparação nesse grupo, ou com o par dela, ou com ela mesma – que é o que a gente prefere.

Sobre os usos dos resultados do Avalia BH, o secretário Adjunto afirmou:

A gente busca a escola, discute com a escola o resultado dela, onde estão os problemas... A gente usa essas informações para saber onde a capacitação tem que ser reforçada. A gente usa como um instrumento de reconstrução de política pedagógica, de reformulação e redirecionamento.

O entrevistado, contudo, ressalta que os resultados não são utilizados “plenamente”, ou seja, *“A gente não faz tanto uso assim como poderia [...] A gente não chega nesse nível de detalhamento, nós não temos sofisticação para aproveitar tão bem esse... degustar tão bem esses números”*.

Um aspecto comentado por entrevistados de Belo Horizonte foi a pertinência da realização de tantas avaliações externas dos alunos. O Avalia BH utiliza a mesma matriz de referência da Prova Brasil e do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), sendo que os resultados de todas essas avaliações são muito parecidos, conforme informou a gerente de Avaliação.

O secretário adjunto apontou como principal vantagem da avaliação municipal o acesso aos microdados, que permitem acompanhar o desempenho de cada criança e de cada turma e não apenas o desempenho por escola. Além disso, o entrevistado ressaltou que o acesso aos dados do Avalia BH é muito mais rápido quando comparado às avaliações estaduais e federais. Em suas palavras:

Quando sai o resultado da Prova Brasil sai lá para adiante, não é? Os meninos já foram embora... Os meninos já estão grandes, já mudou muito a realidade. Demora demais. Essa é outra vantagem do Avalia BH. A gente fazia a prova, em breve tempo eles já nos mandavam o relatório preliminar, a gente já trabalhava com aquilo no ano. A gente trabalha com a escola, se ela melhorou, se ela piorou português, matemática.

A gerente de Avaliação comentou que a diferença é que o Avalia BH contempla os 4º, 6º e 7º anos, entretanto reconheceu que no 3º ano os alunos são avaliados duas vezes (ANA e Avalia BH), e no 5º e 9º anos três vezes (Simave, Prova Brasil e Avalia BH). Ela relatou que a equipe da Secretaria tem se debruçado sobre essa questão:

Nossa conversa no momento é sobre o que a gente vai fazer. Porque é interessante a gente monitorar o aluno, ano após ano. [...] A nossa discussão é: eu preciso disso, mas eu preciso ter três provas no 3º ano, três provas no 5º, três provas no 9º? Não preciso. Eu posso substituir, pegar uma só. [...] e continuar com o Avalia todos os anos. Então, a gente parou agora para pensar.

No mesmo sentido, o secretário adjunto colocou:

A gente percebeu, nas diversas avaliações, que a gente está fazendo avaliação demais, não precisa de tanta avaliação. [...] Isso tudo ocupa tempo na escola, isso desconcentra a escola da ação cotidiana dela. Nós temos um sistema estadual, que é o Simave; e ainda temos a nossa avaliação que avalia, todo ano, todas as turmas a partir dos oito anos. Quer dizer: o pessoal não aguenta mais fazer teste. Nós estamos estudando isso aí para mudar.

Por isso, o contrato com o CAEd não foi renovado e a prova de 2015 foi suspensa, o que, para a gerente de Avaliação, prejudicará a análise longitudinal dos dados, uma vez que causa uma quebra na série histórica, ainda que não inviabilize a utilização dos resultados (com base nos resultados de 2014 que, segundo a entrevistada, continuam válidos). Ainda assim, a entrevistada avaliou que o momento é uma oportunidade para repensar e aprimorar a avaliação, mencionando que esta não será descontinuada definitivamente.

Já o gerente de Educação Básica defendeu que a avaliação deve ser modificada de forma a privilegiar os processos de avaliação interna. Em suas palavras: *“a gente tem procurado dialogar hoje, dentro da Secretaria, sobre como a gente pode revisar um pouco essa política de*

avaliação externa e trabalhar muito mais na perspectiva de melhorar os processos de avaliação interna”. Interagindo com esta manifestação, o secretário adjunto comentou:

Eu acho que nós estamos tendo avaliação demais. Eu acho, também, que tirar a avaliação para a gente ficar sem ela não. É muito complicado. Acho que a gente deveria fazer o seguinte: ver o que o MEC avalia, o que o estado avalia. O estado avalia todo ano o 5º ano e o 8º ano, me parece. Ele avalia aquelas crianças que vão fazer o Ideb no ano que vem, entendeu? Em que estado esse menino está para enfrentar a Prova Brasil ano que vem. Eu acho que é isso. A gente deveria ver o seguinte: existe algum ano da escolarização que é fundamental a gente observar o comportamento geral? Eu defenderia alguns anos, mas ela está querendo mudar mais radicalmente. Eu acho que a gente deveria manter alguns anos que são fundamentais, sobretudo o 5º ano. Eu acho que o 5º ano... ou, talvez, o 4º, que é a metade do 2º ciclo. Saber como a criança está na metade do 2º ciclo, e como ela está lá no antigo 7º ano, na metade do 3º ciclo. Eu manteria esses dois pelo menos.

O que ficou evidenciado é que a Secretaria abriu um debate sobre a relevância e oportunidade de tantas avaliações externas dos alunos, com o propósito de aprimoramento do que vem sendo realizado. Também uma professora comentou sobre o cansaço dos alunos:

A semelhança é o cansaço, para os alunos. Elas costumam vir muito próximas umas das outras, sempre para as mesmas turmas, e os alunos realmente ficam muito cansados em fazer, muito mesmo. São muitas avaliações [...] não faz sentido tantas avaliações. (Professora do 1º ano – escola 2)

Considerando possíveis semelhanças entre iniciativas municipais, estaduais e federais de avaliação externa, é oportuno problematizar as contribuições que são propiciadas com tantas avaliações.

Nas entrevistas realizadas com profissionais atuantes na escola, foram coletadas evidências que permitem afirmar que há aceitação das avaliações externas, no entanto, alguns questionamentos foram colocados, inclusive quanto à necessidade de tantas avaliações externas.

Os sujeitos entrevistados nas escolas em geral consideram que, devido ao tempo de existência dessa proposta avaliativa, já se estabeleceu uma espécie de cultura nas escolas que permite que os profissionais aceitem o Avalia BH sem grandes questionamentos ou desconfortos.

O Avalia BH, hoje os professores praticamente, na rede, já se apropriaram, já têm conhecimento, não tem mais resistência. Isso já passou. A avaliação externa, hoje, ninguém tem mais medo disso. Porque é um dado que você tem sobre a aprendizagem dos alunos. Então, a escola tem a avaliação dela, que é a mais importante, que é a avaliação interna, que o professor, aliás, avalia muito mais do que é cobrado no Avalia BH. Mas o Avalia BH também hoje é importante porque ele nos dá uma medida de em que nível cada estudante está. (Diretora – escola 2)

A despeito dessa posição, houve ponderações de professores sobre quão distante esta avaliação estaria da realidade das escolas, do que resultaria um distanciamento com o que efetivamente é feito nas unidades escolares ou desatenção com suas necessidades, como disse a professora de 4º ano, da escola 2: *“a gente percebe que há uma dificuldade, às vezes, de ajuste entre o que é cobrado no Avalia BH e a realidade do aluno. Há uma distância aí”*.

Um aspecto evidenciado nas entrevistas realizadas nas escolas é a tendência de maior uso dos resultados do Avalia BH em relação às outras avaliações externas.

O fato de os resultados serem divulgados por proficiência do aluno e da turma subsidia ações em âmbito da escola, como disse a diretora da escola 2: *“vem turma por turma e por aluno, as capacidades que eles acertaram e que eles erraram. A partir disso, a gente pode organizar a prática da escola – o que é preciso focar, se é leitura, se é escrita, a matemática... quais capacidades os alunos ainda não alcançaram”*.

De posse dos resultados, de acordo a diretora da escola 1, convoca-se a gestão da escola para tratar da participação da unidade na avaliação, seus resultados, os avanços nas proficiências, etc. Feito isso, afirma ela, *“ele [o resultado] é discutido em reunião pedagógica, remunerada, com a presença do colegiado, pais e alunos. E aí têm as trocas, aí tem o diálogo, e isso traz um impacto muito bacana quando vai para esse diálogo”*. Já a dirigente da escola 2 relata que os resultados são acessados pela direção, que os repassa para todos os professores, além de fazer a discussão na escola. Essa informação foi confirmada pelas professoras entrevistadas nas escolas.

Segundo uma delas, *“na escola é feito gráfico, eles mandam gráfico, mandam os descritores que foram mais ou menos; tem separado por turma, então o professor tem acesso à turma dele, à realidade dele”* (professora do 1º ano – escola 2). Outra docente acrescenta: *“Assim que os resultados chegam, são repassados para o grupo, por ciclo, para uma discussão sobre a pontuação, sobre quais foram as maiores dificuldades”* (professora do 4º ano – escola 2). Mas, além dos professores, os pais também têm acesso aos resultados.

Pode-se afirmar que, nas duas instituições visitadas, os resultados do Avalia BH são divulgados para a comunidade escolar interna e externa e são objeto de reflexão da comunidade escolar.

Bocaiúva

Integrantes da rede municipal de Bocaiúva, embora tenham informado a não vigência de um sistema próprio de avaliação externa de alunos, mencionaram a existência de uma prova bimestral, elaborada pelos supervisores escolares e aplicada em todas as escolas da rede.

A dinâmica empreendida pelo órgão segue o seguinte desenho: as supervisoras escolares, responsáveis pela coordenação pedagógica no âmbito das escolas, preparam os itens e enviam

para a coordenadora pedagógica da Secretaria para analisar esses itens. Em seguida, eles são devolvidos para as escolas, onde são reproduzidos e aplicados pelos próprios professores das turmas. Essa avaliação, que não possui um nome específico, é aplicada bimestralmente e o tratamento dos dados é feito, também, pela própria escola. Cabe salientar que o grupo de supervisores que elaboram os itens vai mudando ao longo do ano, não sendo sempre os mesmos que fazem este trabalho:

[...] na verdade, as avaliações [municipais] não são formuladas aqui. Quem formula as avaliações são os supervisores que estão nas escolas. Então, no início do ano a gente reúne e faz um traçado, já marca as datas do ano todo e qual o dia que o supervisor tem que entregar esta prova. Então, geralmente são dois ou três que elaboram a avaliação de Português e de Matemática. Eles elaboram dentro do que foi trabalhado no primeiro bimestre. O supervisor planeja o que está dentro da matriz curricular. (Coordenadora dos anos iniciais)

A matriz curricular referida pela coordenadora compreende o Currículo Básico Comum do estado de Minas Gerais e os descritores das avaliações externas estaduais. Com base nesses referenciais, as provas são elaboradas, como descreve a coordenadora:

É o “CBC” do estado. E no início tem os objetivos, que através da matriz curricular a gente tenta fazer. Separa direitinho o que vai ser trabalhado no primeiro trimestre, no segundo... então, assim, a avaliação é elaborada dentro do que está na matriz e o professor, quando recebe a avaliação, vai ver “nossa, isso eu não trabalhei”. É lógico que ele dá uma olhada. Dependendo da situação, que a gente sabe e conhece, a gente fala assim “se não trabalhou tal questão, se der tempo de trabalhar, trabalha primeiro e se não deu tempo de trabalhar, essa questão você não vai aplicar, você não vai cobrar.” Mas, aí, desperta no professor aquela cobrança. No fundo, no fundo, ele está sendo cobrado indiretamente “eu não trabalhei e caiu na prova... Então, no próximo bimestre eu tenho que trabalhar.” Mas a gente sabe que tem uma diferença muito grande de uma escola para outra, de uma comunidade para outra. E esse também é um desafio. Mas o objetivo que a gente pensa nessas avaliações também é assim: como que o professor não trabalha a matriz curricular e... não tem como não trabalhar igual, mas mais ou menos na mesma linha e no mesmo ritmo, sendo que os nossos alunos estão mudando de escola o tempo todo... uma hora ele está numa escola, noutra hora está noutra comunidade... então, pensando também no aluno é que essas avaliações ajudam, porque ela cobra não só do aluno. Ela cobra do professor também. Então, ele sente que tem que trabalhar os conteúdos, para o aluno não ficar prejudicado, porque tá o tempo todo mudando de uma escola pra outra.

A coordenadora informou que há semelhanças entre as provas formuladas pelas supervisoras e as externas federais e estaduais, principalmente, porque questões que constam dessa prova são retiradas das avaliações disponibilizadas pelo Inep e das revistas pedagógicas do Simave.

Depois da aplicação dessas provas, os professores e supervisores fazem o somatório de acertos de cada aluno e, a partir daí, acreditam ter o indicador para saber se determinada habilidade está consolidada ou não. A correção dessas provas leva à produção de um mapa, no qual consta o resultado de cada aluno em relação a cada habilidade medida.

Para a secretária adjunta de Educação, a aplicação das avaliações bimestrais é necessária porque elas supostamente preencheriam uma lacuna deixada pelas avaliações estaduais e federais, que é a distância entre a aplicação dos testes e os seus resultados, levando a um atraso na proposição de ações de intervenção. Depoimento da coordenadora dos anos iniciais ilustra essa questão:

Por exemplo, o ProAlfa. Quem chega ao final do 3º ano, o que o aluno aprendeu ele faz o que sabe, mas o professor não tem oportunidade de, naquele ano ainda, voltar atrás no que ele não sabe, para ensinar. E a avaliação bimestral, não. Ela te dá esse suporte para o professor ver o que o aluno não sabe, para retomar. E o ProAlfa, quando ele for aprender o que ele não sabe, é só no outro ano. A nota dele não vai mudar.

Quando indagada sobre o comportamento e aceitação dos alunos no que diz respeito a essas provas, uma das entrevistadas disse que *“os alunos gostam. Os alunos já estão maleáveis, né?”* (coordenadora do Programa de Intervenção Pedagógica – PIP).

Nas escolas, pode-se apreender, por meio das entrevistas, que os servidores, sobretudo os professores, entendem que a avaliação bimestral, de iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, bem como outras avaliações externas, tem uma boa aceitação. Os depoimentos apontam que, no primeiro momento em que as avaliações foram aplicadas, houve certo descontentamento por parte dos professores – não por razões ideológicas ou questionamentos quanto à sua necessidade, mas sim pelo fato de as avaliações implicarem mais trabalho, uma vez que a correção é realizada pelos próprios professores.

Um dos entrevistados observou que tanto as avaliações da Secretaria quanto as externas deveriam considerar a realidade de cada escola e não serem padronizadas. De resto, os entrevistados parecem reconhecer que as avaliações *“vêm para somar”* (professora do 9º ano).

Olha, a única coisa que eu acho em relação... um ponto negativo que eu acho dessa avaliação é que ela deveria ser feita por escola. Porque por exemplo, a realidade nossa não é igual à de outra escola. Então, ela deveria ser elaborada de acordo com a realidade de cada escola. (Diretora de escola)

[...] eu não tenho nada contra. Eu particularmente gosto, porque de repente a gente pensa: “Ah não, eu dei um conteúdo, penso que foi bem assimilado”, e às vezes esse conteúdo não foi. Agora acontece também de alguma cobrança que vem nessa avaliação seja um conteúdo que eu não trabalhei. Mas eu tenho liberdade pra falar com o supervisor: “Olha, às vezes eu anulo questões, eu não vou cobrar do aluno isso porque eu não trabalhei isso”. (Professora do 3º ano).

[...] Ninguém reclama, uma vez que vem para somar, pra ajudar. Vamos supor, você recebeu aquela avaliação e aplicou ela, é uma forma de estar junto com o supervisor tentando achar uma intervenção, se essa turma não foi bem, está com uma dificuldade nesse descritor, a gente vai aplicar e pegar os resultados e achar uma intervenção para aquela deficiência. (Professora do 9º ano)

O que se nota, no caso do município de Bocaiúva, é que, embora não se tenha uma centralização da elaboração e aplicação de provas aos alunos no âmbito da Secretaria de Educação, há um movimento de buscar, por meio delas, uniformização do que deve ser ensinado nas escolas. As provas bimestrais, comuns às escolas, parecem ser reconhecidas como iniciativa capaz de orientar o trabalho dos docentes da rede quanto às expectativas da Secretaria de Educação.

Campo Bom

No município de Campo Bom, o desenvolvimento de uma avaliação própria na rede municipal foi decorrente da necessidade de monitorar os resultados de aprendizagem dos estudantes diante dos investimentos em educação feitos no município. Os entrevistados mencionaram haver uma preocupação com o desempenho da rede na Prova Brasil e revelaram entender que uma avaliação própria teria potencial diagnóstico, para antecipar intervenções da Secretaria de Educação junto às escolas. Além disso, os entrevistados sinalizaram buscar provimento contínuo de dados para a gestão municipal, em termos de resultados de aprendizagem, algo não contemplado pela avaliação federal. Tais aspectos levaram ao desenvolvimento do Sonhação – nome da avaliação de alunos em Campo Bom – a partir de 2011.

Conforme relato do assessor responsável pela avaliação, o atual prefeito, em sua primeira gestão, decidiu investir quase 40% do orçamento municipal em educação (acima dos 25% exigidos por lei). E, em seu segundo mandato, houve a necessidade de criar algum mecanismo que permitisse acompanhar os “resultados” desse investimento, tendo sido proposta a avaliação da aprendizagem dos estudantes da rede, por meio de um instrumento padronizado. Além disso, segundo o assessor, também houve receio sobre o desempenho que o município alcançaria na Prova Brasil de 2011, diante do alto investimento realizado; essa avaliação também se prestaria, então, a antecipar de algum modo os resultados do município na Prova.

O Sonhação, de acordo com os entrevistados, teve impacto quase nulo no orçamento educacional do município, pois basicamente demanda verbas para o salário do assessor por ele responsável e para a impressão das provas a serem distribuídas na rede.

Sob a influência de seu repertório formativo (curso de gestão no ITA, cursos vinculados ao Instituto Falconi, experiência em implantação de gestão da qualidade e gestão de

processos), o assessor responsável pela avaliação estruturou o Sonhação em torno da ideia da gestão de processos. Mas, em vez do ciclo PDCA (*plan, do, check, action*), ele explicou que utilizou o ciclo “entender” (por meio de pesquisa contextual), “avaliar” (por meio de testes cognitivos diagnósticos), “agir” (via processos escolares), “reconhecer” (destacar ações de sucesso) e “compartilhar e colaborar” (promover a troca de boas práticas na rede). Sua definição é de que “*O Sonhação são processos que se repetem sempre – avaliar – entender – agir – reconhecer – compartilhar –, com liderança e com tecnologia*”. Ainda segundo o Assessor, o entendimento da equipe da Secretaria de Educação era de que os eixos com maior necessidade de desenvolvimento seriam o “entender” (pois geralmente a escola não empreende pesquisas com maior embasamento científico para compreender sua situação) e o “colaborar”, ou seja, tornar públicas e compartilháveis as melhores práticas desenvolvidas na rede.

De acordo com o assessor, a equipe enfrentou um entrave operacional sobre como fazer a prova. A Secretaria entrou em contato com universidades e faculdades da região para buscar apoio ou sugestões, mas não obteve retorno dessas instituições. A alternativa empreendida, então, foi utilizar questões do manual de 2011 da Prova Brasil, elaborado pelo Inep/MEC, para montar o primeiro teste a ser aplicado na rede de Campo Bom (em 2011). A partir de 2013 passaram a ser consultados bancos de questões classificadas por descritores (sendo mencionado o exemplo do sítio “Blog do Professor Warles¹⁰”) para coletar itens a serem utilizados no Sonhação.

A participação é obrigatória para todas as escolas da rede com as séries contempladas pela avaliação¹¹ que, na época da pesquisa de campo, estruturava-se em torno de dois instrumentos: uma pesquisa contextual, com questionário respondido pelos alunos (duração em torno de 30 a 35 minutos), geralmente aplicada no final de maio; e dois testes cognitivos, chamados de “avaliação diagnóstica” e compostos sempre por 12 questões de múltipla escolha de matemática, 12 de língua portuguesa e uma questão variável (geralmente sobre dimensão socioemocional) – todas questões de múltipla escolha com quatro alternativas. Os testes são aplicados ao fim do primeiro e do terceiro trimestres e sua duração máxima é de duas horas, havendo balanceamento do nível das questões entre difíceis, médias e fáceis (por volta de 30% para cada nível).

Considerando que a frequência dos testes deveria interferir o mínimo possível no andamento das atividades regulares das escolas, a equipe decidiu que o Sonhação seria

¹⁰ Blog do Prof. Warles. Disponível em: <<http://profwarles.blogspot.com/>>. Acesso em: 04 set. 2015.

¹¹ A partir de 2014 o Sonhação passou a contemplar do 3º ao 9º ano do ensino fundamental e em nenhuma edição englobou a educação infantil, contrapondo a resposta inicial do município ao *survey*. Nessa etapa, a avaliação é feita pelas próprias unidades escolares por meio de portfólios enviados aos pais duas vezes por ano, estruturados segundo os blocos de conhecimento trabalhados (conforme entrevistadas, o currículo municipal da EI acabou de ser reestruturado).

aplicado duas vezes por ano: no final do primeiro trimestre (após o Conselho de Classe) e do terceiro trimestre letivo, pois *“Os professores normalmente dizem: o primeiro trimestre é o trimestre da verdade, que você consegue exatamente perceber onde o aluno está precisando [de ajuda]”* (assessor responsável pela avaliação).

De modo geral, os entrevistados na Secretaria afirmaram que apenas no início do processo houve resistência na rede em relação à implantação do Sonhação: *“achavam que era mais um agora que nem o Ideb para dizer se a gente está certo ou errado...”* (secretária de Educação). Contudo, aos poucos, foi sendo realizado um trabalho de esclarecimento, com visitas do assessor responsável pela avaliação às escolas e envolvendo muitas conversas das coordenadoras do setor pedagógico com os professores e coordenadores, a fim de deixar clara a estrutura do Sonhação e articular o uso dos resultados pela própria rede.

Na visão da secretária de Educação, esse trabalho de aproximação contribuiu para que os professores se apropriassem da avaliação. Foi relatado que também para os estudantes da rede a avaliação municipal já é um procedimento comum e tranquilo, e para isso contribuíram as visitas do assessor responsável pela avaliação às escolas, conversando com os estudantes sobre o Sonhação e preparando vídeos motivacionais a eles dirigidos (muitos dos quais elaborados pelos próprios estudantes, com apoio do setor de Tecnologia da Comunicação da Secretaria de Educação).

Por outro lado, as avaliações realizadas pelos próprios professores não deixaram de ser utilizadas para acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, nem nas escolas, nem na Secretaria. O boletim do aluno, entregue aos pais no final do semestre, tem as notas compostas pelas duas vertentes: desempenho no teste padronizado e notas atribuídas pelos professores. E as coordenadoras do setor pedagógico utilizam também as avaliações feitas pelos professores para acompanhamento das escolas, em planilhas mensais e trimestrais. O uso dessas duas vertentes avaliativas, aliás, contribuiu para identificar casos de professores que atribuíam notas nas provas cognitivas de modo a reprovar estudantes com atitudes consideradas inadequadas. Assim, a Secretaria empregou na rede o critério de que a retenção só é possível no caso de estudantes reprovados em mais de um componente curricular.

Também foi instituída uma “avaliação formativa”: a nota de todos os alunos da rede é composta por 80 pontos relativos a aspectos cognitivos e 20 pontos relativos a aspectos não cognitivos (disciplina, pontualidade, execução de tarefas de casa, apresentação dos trabalhos, uso de uniforme). Cabe ressaltar que a Secretaria não criou essa avaliação, mas expandiu tal prática de avaliar para todas as unidades da rede, após uma das escolas criar autonomamente o mecanismo. Contudo, cada escola estabelece critérios próprios dos aspectos cognitivos a serem avaliados, de acordo com seu plano de trabalho, diagnóstico da sua realidade e também a partir de discussões com estudantes e seus responsáveis.

A Secretária de Educação, por outro lado, apontou que se o Sonhação pode trazer questionamentos às notas atribuídas pelos professores, também pode ser um instrumento

para legitimá-las, além de contribuir para que haja um diagnóstico preventivo sobre a situação dos estudantes.

Os entrevistados na Secretaria afirmaram que é comum receber *feedback* das escolas sobre a avaliação municipal, principalmente nas reuniões trimestrais entre coordenadoras do setor pedagógico e dirigentes escolares; alegaram que, em geral, o retorno é positivo e muitas vezes acompanhado de sugestões de melhorias que costumam ser acolhidas pela Secretaria:

[...] surgem essas questões: “olha, a gente viu lá a pesquisa do Sonhação e a gente percebeu que isso não está me ajudando, dá para trocar? Na próxima pesquisa dá para fazer isso?” Ou: “esse descritor aqui a gente não trabalha”... É uma questão que acontece – nós vamos ajustando os descritores da prova [...]; como a gente está trabalhando agora de 3º a 9º ano, tem, por exemplo, um descritor – porcentagem – que não é trabalhado no 7º ano, então: “Para que você está me perguntando isso?” Então vai lá e ajusta. Esse *feedback* tem acontecido até porque, ao fazer, para não ficar uma coisa muito paroquial, ou feita pela Secretaria, a gente faz o seguinte: nós montamos a prova, fazemos a revisão e chamamos um grupo de professores que estão se destacando – então é uma estratégia de reconhecimento, pois eles ao virem para cá olhar a prova, eles se sentem o máximo – para dar palpite. (Assessor responsável pela avaliação)

Normalmente o grupo de revisão é formado por três ou quatro professores cujas turmas se destacaram na edição anterior dos testes; eles leem todos os itens do teste e suas sugestões são incorporadas, de modo a deixar a avaliação o mais próximo possível do que está sendo trabalhado no cotidiano das turmas.

Na opinião do assessor responsável pela avaliação municipal, o Sonhação é parte de um contexto maior, em que a cultura de avaliação externa está se estabelecendo; no caso de Campo Bom, ele interpreta que é a partir do quinto ano de aplicação que estão chegando à maturidade da avaliação implantada. Afirma, também, que a compreensão e aceitação do processo pela rede vêm se concretizando mais recentemente, não havendo maiores dúvidas sobre sua eficácia.

Dentre aspectos que podem ser melhorados, os entrevistados citaram a necessidade de institucionalizar o Sonhação sob a forma de lei – o que já está em fase de análise no setor Jurídico da Secretaria de Educação, com previsão de oficializar-se em 2016. Outros aspectos foram questionados pela equipe de campo: a possibilidade de avaliar outras disciplinas no Sonhação; e a ampliação do questionário contextual também para os professores. Sobre o primeiro ponto, o assessor responsável pela avaliação argumentou:

É o mesmo debate do Inep na questão de Ciências... “Vamos introduzir ciências...”. Só que aí você perde o histórico. Se mudar o Ideb agora e adicionar Ciências, o que se faz com a série histórica? [...] Então, é uma questão que a gente sabe... Hoje basicamente é isso: pode se fazer com outras matérias? Sim, pode. Mas o que eu faço com a série histórica? Aí eu vou botar todo o trabalho

fora. Então, tem uma questão aí pragmática que hoje estamos pensando que é justamente isso. [...] Hoje a gente pensa no sentido de que observando o que está acontecendo em matemática e português eu já tenho uma boa ideia do que está acontecendo nas demais. Porque na pesquisa nós pedimos ao aluno para fazer uma avaliação de “gosta/não gosta” de todas as matérias. E aí você começa a enxergar algumas coisas: o aluno gosta de matemática, mas não gosta de música. Opa – o aluno que não gosta de música tem algo estranho ali... Então, temos talvez um professor lá que não está motivando os alunos. Ou educação física, que é *hors concours*, os alunos adoram educação física; quando a média de educação física baixa de oito e meio, está acontecendo algo, porque normalmente eles adoram e 85% têm a nota máxima. Então, a gente consegue fazer esses cruzamentos e esse processo do Sonhação está se espalhando para as demais matérias. Embora eu não avalie pelo questionário eu consigo fazer esses cruzamentos. (Assessor responsável pela avaliação)

Sobre incorporar um questionário para professores, o assessor explica que ainda não conseguiram chegar nesse nível por falta de tempo e estrutura, mas pode ser um passo para o próximo ano.

Os diversos depoimentos apontam a influência da Prova Brasil sobre a avaliação implantada em Campo Bom. Uma das maiores diferenças entre elas, segundo a secretária de Educação, é que o Sonhação gera um retorno mais rápido dos resultados, servindo melhor à necessidade da política local de encaminhar intervenções na rede; o assessor responsável pela avaliação é consoante:

[O Sonhação] nos dá hoje uma pista do que está acontecendo. Porque talvez essa seja a crítica das devolutivas, é que demora... Como é todo o Brasil, só vem em julho do ano seguinte. Então, demora, e a gente entende isso. Mas para nós hoje é mais importante que a gente faça uma avaliação e devolva na semana seguinte, porque aí o contexto está preservado. Porque se você troca de turma, troca de... já foi o contexto.

O Sonhação tem, para os entrevistados na Secretaria, um caráter preventivo em relação tanto aos processos de aprendizagem da rede municipal de Campo Bom, quanto ao desempenho dessa rede na Prova Brasil. No entanto, o assessor responsável pela avaliação explica que ainda há diferenças entre os resultados das avaliações municipal e federal, o que eles almejam neutralizar o quanto antes: *“O que acontece é que em 2013 eu previ, das 20 escolas, que haveria queda [no desempenho na Prova Brasil] de 5 escolas. E na verdade caíram 8. Ou seja: teve escolas que caíram mais do que a gente esperava na Prova Brasil. Então, não está havendo correlação perfeita”*.

Os entrevistados nas escolas apresentaram opiniões sobre a importância do Sonhação e sua contribuição para a melhoria das práticas escolares bastante similares com as ouvidas na Secretaria de Educação de Campo Bom e reafirmaram que, apesar de ter havido pontuais

resistências iniciais, atualmente o Sonhação não só é bem aceito como está incorporado ao cotidiano da rede. Numa das escolas visitadas, a coordenadora afirmou que a Secretaria sempre se preocupou em apresentar a avaliação como um instrumento de pesquisa, para que a rede se conhecesse e pudesse melhorar – e houve destaque, nesse sentido, para o questionário contextual como um diferencial. Também foi sinalizado o reconhecimento do instrumento para gestão educacional da rede e apoio às unidades escolares no planejamento de seu trabalho.

E eu acho que também é uma maneira do município acompanhar porque a gente na escola já sabe como está o aluno na sala. A diretora também sabe, a coordenadora sabe, mas é uma maneira da equipe da Secretaria de Educação ter um conhecimento maior do que está acontecendo dentro do município. Eu acho muito bom. (Professora)

Florianópolis

Em Florianópolis foi criada, em 2007, pela Diretoria do Ensino Fundamental, a Prova Floripa, com o objetivo de superar deficiências percebidas pela gestão à frente da SME na época, nas avaliações externas existentes, tais como: falta de conexão com a rede e escopo reduzido das áreas disciplinares avaliadas.

De acordo com o então diretor da DEF e atual gerente de Articulação Sociocultural da SME, esta prova foi concebida em conversas com o secretário de Educação. Em suas palavras:

[...] nós precisávamos ter um instrumento que nos desse visibilidade de todas as áreas. [...] a ideia era com a Prova Floripa criar um sentimento de pertença para todos. Todos nós somos responsáveis pela aprendizagem dos alunos e não só preocupado com a minha área.

Para a diretora de Ensino Fundamental, que em 2007 não ocupava cargo na Secretaria, a criação da Prova pode ter sido fruto, também, de *“um modismo talvez... fruto de toda essa discussão que aflorava de avaliar e de construir avaliações próprias dos municípios, porque foi muito grande o boom que se deu nessa época”*.

Depoimentos coletados nas escolas também associam a criação da Prova Floripa ao movimento de valorização de avaliações externas, referindo-se à criação da Anresc/Prova Brasil (2005) e do Ideb (2007) como iniciativas indutoras, como ilustram os trechos a seguir:

A Prova Floripa foi instituída há alguns anos no município, como uma forma de avaliação, que não é para ser institucional, para avaliar mesmo como é que nossos alunos estavam indo. Ela (a Prova Floripa) tentou copiar mais ou menos os moldes da já existente, que era a Prova Brasil né (Professor – anos finais).

A diretora da mesma instituição complementa:

A Prova Floripa, eu vou falar, ela vem junto à meritocracia, ela caminha junto com as primeiras avaliações, Prova Brasil, [...] E a Prova Floripa ela vem mais ou menos num contexto desses, num movimento de secretaria, talvez tentando também, na minha opinião né, caminhar mais ou menos por essa linha.

A Prova não foi formalizada em uma portaria ou decreto, mas mantém seus objetivos originais, quais sejam: “construir um diagnóstico do processo ensino e aprendizagem, visando coletar informações que apontem para indicadores de desempenho da aprendizagem e, a partir disso, realizar um redirecionamento das ações e intervir na prática pedagógica”.¹² Todos os entrevistados da Secretaria destacaram que o objetivo da prova não é classificar as escolas, mas sim colaborar com o processo de ensino-aprendizagem, conforme pode ser observado nos excertos a seguir:

Nosso objetivo de avaliar não é ranquear, mas é fazer com que o nosso aluno aprenda. (Secretária adjunta)

Não é para classificar, não é para ranquear, não é para botar tarjeta, mas para a gente olhar para aquilo que a gente precisa melhorar. (Gerente de Articulação Pedagógica)

Tal posicionamento dialoga com resistências enfrentadas pela Secretaria em relação às avaliações externas, sintetizadas no posicionamento do sindicato de professores:

Quanto à Prova Floripa, deve-se repensar a sua real efetividade como mecanismo de avaliação. Cabe ressaltar que somos CONTRA provas/modelos padronizados de avaliação, uma vez que não levam em conta as peculiaridades locais nem as condições de infraestrutura, materiais e as condições de trabalho nas diferentes unidades educativas, servindo em grande parte apenas para o ranqueamento das unidades, premiando as melhores classificadas e punindo as que não atingiram a média esperada.¹³

Tanto a secretária adjunta quanto o gerente de Articulação Sociocultural relataram que nos primeiros anos de aplicação a Prova Floripa sofreu forte resistência, que chegou, em algumas escolas, ao boicote, ou seja, alguns professores se recusaram a aplicar a prova nas suas salas e até fizeram reuniões com os pais e alunos dizendo que a Prova traria prejuízos para a escola e para os seus profissionais. Ambos afirmaram que a situação foi contornada por meio de conversas que buscaram mostrar os reais objetivos da prova e sensibilizar os profissionais

¹² CAED. Prova Floripa. Retirado de <<http://www.provafloripa.caedufff.net/o-prova-floripa/>>. Acesso em julho de 2015. Esse mesmo objetivo pode ser encontrado em outros documentos referentes à Prova Floripa coletados no município, como, por exemplo, na carta destinada a diretores e professores que apresenta a avaliação de 2009 e no Relatório de Gestão 2005-2012.

¹³ SINTRASEM. SME desperdiça dinheiro com avaliações externas. Disponível em: <<http://sintrasem.org.br/content/sme-desperdiça-dinheiro-com-avaliações-externas>>. Acesso em julho de 2015.

com relação à sua importância. Em complemento, o gerente de Articulação Sociocultural comentou:

Nós conseguimos que a Prova Floripa... ela passou a ser simpática. Ela ganhou a simpatia porque eles viram que a gente não usava como *ranking*, para nós sim, nós sabíamos quem tinha ido bem, quem não tinha ido bem, quem era melhor, quem não era melhor, mas entre eles a gente não fazia essa conversa. A gente conversava a partir do seu resultado e daí buscava melhorar.

Embora informantes da SME tenham afirmado que já não haveria resistência por parte das escolas em relação à Prova Floripa, há evidências contrárias em relatos de integrantes de equipes gestoras de escolas, como no comentário de um diretor de escola: *“A gente não concorda até hoje com o instrumento, a gente tem discordâncias muito grandes em relação a isso”*. Também a diretora de outra instituição visitada comentou: *“Existe certa resistência dos professores com qualquer tipo de avaliação externa, isso eu acho que é uma questão docente mesmo”*.

Em relação ao desenho metodológico, pode-se dizer que ao longo dos anos houve modificações referentes aos conteúdos e séries/anos avaliados. Inicialmente, a Prova era composta de questões produzidas por professores da rede que se destacavam em sua atividade docente, a partir da Base Curricular do Município, que foi produzida em concomitância com a elaboração das provas. Segundo depoimentos obtidos na SME, a principal diferença entre a Prova Floripa e a Prova Brasil refere-se ao seu escopo:

A Prova Brasil pega 5º e 9º ano. A Provinha Brasil só pega o 2º ano. A gente aplica a nossa Prova Floripa do 1º ao 9º ano. E a gente aplica em todas as disciplinas. Por que é uma vantagem? Porque eu preciso saber quais são as dificuldades e as deficiências do meu aluno em todas as disciplinas, em todos os anos, em todos os graus. Quando eu vejo, por exemplo, a prova do 5º e do 9º ano, ela vai me dar um resultado final, das séries iniciais e das séries finais. A avaliação tem que ser constante, na minha opinião, na nossa opinião. Eu não posso esperar, eu tive uma intervenção no 5º ano, eu não posso esperar até o 9º ano para saber se a minha intervenção tá dando resultado, eu preciso de um *feedback* constante. (Secretária adjunta de Educação)

A Prova Floripa tem muitos diferenciais, o primeiro deles é porque ela é construída pela rede, então ela já se torna... acaba sendo um instrumento que a rede tem uma aceitação muito melhor; segundo porque ela avalia todos os anos, e as outras provas não, nós não temos nenhuma prova nacional que dê conta disso, apesar de ter excelentes intervalos [...] ela também tem um diferencial porque avalia todas as áreas do conhecimento, então é uma avaliação que se propõe a construir questões de educação física, matemática... todas as áreas do conhecimento, todas fazem parte, são avaliadas. (Diretora do Ensino Fundamental)

Até 2014, a formatação e diagramação eram feitas na Secretaria, que contratava uma gráfica para a impressão dos cadernos de prova. A escola era responsável pela aplicação das provas, havendo a recomendação da Secretaria de que o professor não aplicasse a prova para a sua própria turma. No começo a Secretaria tabulava todos os resultados (manualmente, sem leitura ótica), depois as escolas passaram a fazer essa digitação. Os dados eram, então, encaminhados para uma empresa¹⁴ contratada para sistematizá-los por aluno, por turma, por escola e para a rede e apresentar gráficos e análises do desempenho dos alunos. A empresa era responsável, ainda, por elaborar relatórios por escola e para a rede e disponibilizá-los de maneira impressa e em um ambiente virtual ao qual, com o consentimento do diretor, todos os professores poderiam acessar. Cabe ressaltar que a preocupação com o não ranqueamento das instituições se faz presente nas orientações de que os relatórios por escola façam apenas uma comparação com a média da rede (e não com outras escolas) e na publicação dos resultados apenas por meio de boletins da Secretaria e não pela mídia.

No entanto, a partir de 2014, a Prova vem sendo conduzida pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). A contratação foi motivada por reconhecimento de limitações técnicas da Prova e viabilizada graças a um empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) à SME. Inclusive, a indicação do CAEd foi feita pelo BID, sendo que o aprimoramento da Prova Floripa é um dos itens constantes no empréstimo que foi realizado pela SME. Tal debilidade técnica dos primeiros instrumentos aplicados foi apontada por praticamente todos os entrevistados, especialmente no que tange à qualidade dos itens.

Assim, entre 2014 e 2018, o CAEd deve contribuir com a elaboração, aplicação, processamento, análise e devolutiva dos resultados da Prova Floripa. Há um intenso debate, na SME, sobre qual seria o novo desenho da Prova Floripa, pois existe indicação, por parte da empresa contratada, de que só sejam avaliadas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A diretora do Ensino Fundamental afirmou, no entanto, que serão mantidas as questões feitas pelos professores da rede, a partir de treinamento sobre como elaborá-las, e a testagem em todas as disciplinas.

Goiânia

No município de Goiânia a avaliação do desempenho de alunos também é intitulada “avaliação diagnóstica”, a exemplo do que ocorre em Campo Bom, designação que já traz alguns indicativos dos objetivos dessa avaliação. Seu principal propósito é levantar informações sobre o desempenho dos alunos de diferentes anos/ciclos do ensino fundamental, a fim de subsidiar

¹⁴ Duas empresas foram contratadas para fazer esse trabalho: primeiramente a Meritt Informação Educacional; e, posteriormente, a Foco Opinião e Mercado.

intervenções pedagógicas para a superação das dificuldades encontradas, no contexto do sistema de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.¹⁵

A implantação do sistema de ciclos se deu na passagem dos anos 1990 para a década seguinte. Desde o início, houve resistências à instituição dessa organização do ensino. Em 2005, no auge dessas críticas, a gestão municipal vigente resolveu criar um grupo de trabalho destinado a discutir uma proposta de avaliação educacional no município, a fim de verificar se, de fato, os alunos estavam progredindo em sua trajetória escolar sem assimilarem os conhecimentos esperados, tal como denunciavam as críticas naquele momento. Foi a partir desse movimento que se instituiu, no âmbito do Centro de Formação de Profissionais do Ensino, o Núcleo de Avaliação e Pesquisa (NAP), responsável por organizar e coordenar os processos avaliativos previstos para o município.

A proposta inicial previa implantar uma avaliação sistêmica, que levasse em conta o desempenho dos alunos em testes padronizados e os fatores associados a esse desempenho, também chamados de “variáveis intervenientes”. No entanto, esse sistema não se constituiu tal como planejado e acabou por se concentrar na medida do desempenho dos alunos. Na visão da gerente do Núcleo de Avaliação e Pesquisa (NAP), uma avaliação sistêmica deve agregar informações sobre o desempenho, o contexto socioeconômico, as condições de trabalho, a infraestrutura, a gestão escolar, etc., incluindo, também, a avaliação institucional, entendida pela SME como uma autoavaliação realizada pela escola:

A tendência... A gente tem que caminhar mesmo para a avaliação institucional. Assim, a gente considera que é necessário que o sistema se avalie mesmo, como gestão. É uma responsabilidade de o sistema saber, ter informações e dados sobre o desempenho, aí, porque não é só do aluno, né? Mas o que a escola está agregando para esse aluno que frequenta a rede pública. Então, que contribuições a escola dá na formação desses educandos? (Gerente do NAP)

As dificuldades para a implantação desse sistema, tal como pensado a partir do movimento iniciado em 2005, giram em torno da diminuta equipe, de apenas três pessoas, na composição do NAP. Ademais, há de se considerar o processo de amadurecimento da gestão em passar de uma avaliação diagnóstica de alunos para uma avaliação sistêmica, que conta com processos de autoavaliação das escolas (o que implica envolver mais ativamente as instituições de ensino) e com outros instrumentos, para além dos testes, para mensurar os fatores associados.¹⁶ Na educação infantil, como já mencionado neste relatório, há uma

¹⁵ Em Goiânia o ensino fundamental está organizado em três Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. O ciclo I (ciclo da infância) atende às crianças de 6 a 8 anos, o ciclo II (ciclo da pré-adolescência, atende às crianças de 9 a 11 anos e o ciclo III (ciclo da adolescência) atende aos educandos de 12 a 14 anos. Cada um dos ciclos é subdividido em agrupamentos flexíveis, que permitem a mobilidade dos alunos dentro dos ciclos, de acordo com suas possibilidades.

¹⁶ Não havia, quando do estudo de campo, aplicação de questionário contextual junto com o teste.

experiência de avaliação institucional, porém, no ensino fundamental, segundo a gerente do NAP, ainda está se estruturando uma proposta de avaliação nesses moldes.

Assim, o que se constatou em Goiânia é a vigência de avaliação diagnóstica de alunos. Sua finalidade é servir como uma base para indicar aprimoramentos necessários ao sistema de ensino, visando melhorar a aprendizagem dos alunos. Na visão da secretária de Educação, a avaliação educacional é importante para iluminar os obstáculos de aprendizagem e orientar as ações pedagógicas, servindo como uma bússola para indicar possíveis caminhos.

A avaliação, no nosso entendimento, deve servir para isto: para mudar rumos. [...] A avaliação é quem vai nos mostrar se temos que mudar a nossa prática, os nossos rumos, ou não. [...] Tem o objetivo de nos mostrar caminhos. De mostrar o que você está fazendo e o que não está dando certo. (Secretária de Educação).

Como um complemento a esse ponto de vista, a secretária pontuou que não basta tornar público o resultado das avaliações se não houver uma intervenção pedagógica relacionada a elas. Justamente por isso, a secretária discorda da exibição pública da nota no Ideb e relatou ter descumprido uma recomendação oficial para que as escolas pegassem uma placa com o valor do Ideb na porta das escolas.

O que contribui é você ir lá, fazer uma discussão, verificar o que ocorreu e o que está ocorrendo. Rever projetos, rever formas, rever ações – isso é uma coisa importante. Colocar lá para dizer: “isso é uma escola boa” e “isso é uma escola ruim”... Eu acho que a avaliação não deve servir para isso. (Secretária de Educação)

No entanto, a gestora não descarta a importância do indicador. Em sua opinião, o Ideb é uma referência e sinaliza para desigualdades existentes na rede. Em suas palavras, ele alimenta a reflexão sobre o desempenho das escolas, identifica problemas e encoraja a buscar soluções sem necessariamente buscar culpados. Estimulada por isso, a gestão da SME chegou a visitar a escolas com baixa nota no Ideb para entender quais eram suas dificuldades. Nota-se, assim, que a SME busca orientar os usos desse indicador para sua própria concepção de avaliação, contrária à classificação das escolas e às premiações baseadas no mérito, como será explorado mais adiante.

Em uma das escolas visitadas, o diretor fez referências positivas à avaliação diagnóstica conduzida pela SME, destacando que o teste aplicado pela Secretaria encontra-se em consonância com o currículo adotado pela escola e chega até a mesmo “a valorizar as questões nossas de cotidiano da rede da cidade de Goiânia” (diretor da escola A).

Quanto à avaliação diagnóstica realizada pela Secretaria, a princípio ela não seguia um modelo fixo. A cada ano, dependendo das motivações da gestão, podiam ser avaliados

estudantes de diferentes anos e ciclos do ensino fundamental. No geral, não são avaliados os alunos do 1º ano do EF, em razão de o foco da avaliação diagnóstica residir sobre a produção de texto, habilidade ainda pouco desenvolvida pelos estudantes no primeiro ano de alfabetização, segundo a gerente do NAP. Em sua fala, percebe-se a importância atribuída à produção textual como um diferencial de sua avaliação diagnóstica:

Na rede, a gente tem um diferencial grande, que eu vejo, com relação às avaliações em larga escala, que a gente trabalha com produção de texto. Então a gente avalia... Não é só prova de múltipla escolha. Nosso foco maior é produção de texto.

A partir da aplicação do teste – composto por uma prova de múltipla escolha que cobre as variadas disciplinas do EF, com ênfase na leitura e interpretação de textos, acompanhada por uma proposta de redação –, a Secretaria recolhe uma amostra dos resultados, definida previamente, de aproximadamente 10% dos estudantes que participaram da aplicação e é essa amostra que vai informar à Secretaria o desempenho da rede. Já aqueles que responderam ao teste, mas não foram sorteados para a amostra, terão suas provas de múltipla escolha e de redação corrigidas pela própria escola, caso esta opte por dar cabo ao processo de avaliação iniciado pela SME.

A partir de 2011, a Secretaria passou a aplicar as provas para todos os alunos do ensino fundamental, com exceção daqueles matriculados no 1º ano, embora continuasse recolhendo uma amostra de apenas 10%. Logo, todos os estudantes do 2º ano do EF em diante são submetidos ao teste e, conseqüentemente, à produção de texto. Também são avaliados os estudantes de apenas uma série de cada um dos 1º e 2º segmentos da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA).

Graças a esta “maleabilidade” do sistema de avaliação, a Secretaria se permitiu realizar ciclos de avaliação diferenciados em edições passadas: em 2012, por exemplo, foram avaliados os estudantes duas vezes – no início e no final do ano letivo. Dessa experiência, constatou-se que alguns anos do EF evoluíram mais do que outros, o que motivou o NAP a iniciar uma investigação em profundidade, até hoje não plenamente desenvolvida diante das dificuldades de se implantar uma avaliação sistêmica que agregue outras informações para além do desempenho nos testes, como já comentado anteriormente. Em virtude disso, a finalidade de desenvolver pesquisas, por parte do NAP, fica parcialmente comprometida, de modo que o Núcleo acaba por se limitar à coordenação da elaboração, aplicação e tabulação dos resultados dos testes.

No processo de aplicação da prova, a SME conta com uma equipe pequena. Em razão disso, ela mobiliza os aplicadores preferencialmente para as turmas que foram sorteadas para compor a amostra. Em suma, a Secretaria conta com a colaboração das escolas no dia da aplicação: entre as turmas que não compõem a amostra, por exemplo, são os próprios

professores que aplicam o teste, cabendo ao NAP apenas distribuir as provas, as quais serão aplicadas em todas as escolas municipais de EF em um único dia. Para tanto, a Secretaria notifica as escolas com antecedência, buscando delas maior adesão.

Já para aplicação nas turmas que compõem a amostra, a SME dispõe de membros da própria Secretaria e de outros profissionais da rede, por ela escolhidos. Em aplicações anteriores, foi composta uma equipe que recebeu capacitação por meio de um curso de 40 horas, visando alinhar os critérios para correção da produção textual – foco da avaliação diagnóstica. Durante o mês seguinte à aplicação da prova, esses profissionais, que, em geral, eram professores em exercício (pedagogos e docente de Língua Portuguesa), trabalhavam meio período na escola e meio período na Secretaria, até que todas as redações fossem corrigidas, recebendo um adicional por esse trabalho extra, como um complemento de carga horária. Não foi possível apreender se esse processo teve continuidade exatamente na forma descrita ou se foi modificado. Sabe-se apenas que os aplicadores recebem uma curta formação para o alinhamento dos procedimentos de aplicação e são responsáveis por levar os materiais de prova até as escolas, acompanharem a aplicação nas turmas de amostra, preencherem o relatório de aplicação e, por fim, retornarem com o material da amostra para a Secretaria, onde as provas serão corrigidas e seus resultados, tabulados.

Essa amostragem, vale acrescentar, é feita da seguinte forma: primeiro, definem-se os estratos a serem avaliados, que podem variar de ano a ano (em 2015, por exemplo, a SME optou por discriminar três estratos de escolas de acordo com suas notas no Ideb – aquelas com alto, médio e baixo índice); depois sorteiam-se as escolas e as turmas a serem avaliadas, sendo uma turma selecionada em cada unidade. Exceção é feita à EAJA, em que, após o sorteio das escolas, são escolhidas as turmas com a maior quantidade de alunos. Na visão da gerente do NAP, a Secretaria parte do pressuposto de que sua amostra é representativa. Para confirmar isso, em 2011 foi feita uma avaliação em que as provas foram corrigidas censitariamente, a partir de uma cooperação técnica com um centro especializado em concursos e seleção da própria Universidade Federal de Goiás para a leitura dos cartões ópticos. Com os resultados do universo em mãos, a SME comparou com os resultados de uma amostra definida previamente para averiguar se havia alguma congruência entre os resultados obtidos por meio dessas duas metodologias. De acordo com a secretária de Educação, as diferenças foram de apenas um ou dois pontos percentuais, o que lhes deu segurança para considerar sua amostra representativa.

Um aspecto comentado foi em relação ao tempo transcorrido até a devolutiva dos resultados às escolas. Considerando que a equipe do NAP é pequena, ela conta com outros setores da Secretaria para a tabulação dos dados. Com exceção da gráfica para a impressão das provas, não há contratação de serviços externos à SME. A gerente do NAP destacou que, no geral, leva em torno de três a quatro meses para que o resultado seja divulgado. A seu ver, o que torna o processo mais lento não é o andamento do trabalho em si, mas sim as eventuais dificuldades que surgem, como, por exemplo, os corretores das redações não seguirem

exatamente a chave de correção e atribuírem conceitos outros, que não o “Sim”, “Parcial” e “Não”, para os critérios de correção estabelecidos.

De todo modo, a divulgação dos resultados da avaliação diagnóstica ocorre no mesmo ano de sua aplicação. É necessário reiterar que a Secretaria dispõe apenas dos resultados obtidos pela amostra dos 10% dos participantes – ela não obtém os resultados específicos de cada escola; estes ficam a cargo das unidades escolares para uso próprio, e uma escola não tem acesso ao resultado de outra, a menos que seja de comum acordo entre seus dirigentes a troca dessa informação. A gerente do NAP pontua que as devolutivas são realizadas em reuniões presenciais com os membros dirigentes da equipe escolar:

A gente sempre faz a devolutiva desses resultados [das avaliações]. A gente reúne com coordenadores – esse ano a gente reuniu com coordenadores e diretores das escolas –, por unidade regional, a gente chama e apresenta os resultados da rede. Que a gente tem uma preocupação de não ranquear também. Então a gente senta e apresenta os resultados gerais. Aí cada escola tem acesso ao seu dado.

Apresentados os resultados, abre-se espaço para que os profissionais do apoio pedagógico possam atuar nas escolas, visando contribuir para que elas se apropriem dos resultados e pensem intervenções pedagógicas.

O diretor da escola A ressalta que o trabalho sobre a avaliação não pode se encerrar na divulgação dos resultados. Estes devem servir para desencadear processos internos à própria escola para repensar práticas pedagógicas. Ainda com relação à produção de texto, o entrevistado ressaltou que é positiva a orientação dada pela SME para que seja o próprio professor de Língua Portuguesa, em sua rotina de trabalho, o responsável pela correção dos textos dos alunos, o que posteriormente alimentará, no período de “pós-avaliação”, momentos de compartilhamento, entre a equipe escolar, das dificuldades que determinados alunos estão enfrentando. Segundo seu relato, esse processo de correção das redações deu “um novo sentido, um novo olhar, uma nova direção” aos usos da avaliação, pois contribuiu para trazer informações relevantes sobre o aprendizado dos alunos. Em sua opinião, a maior importância desse processo reside nas oportunidades de reunir a equipe para conversar sobre os resultados das avaliações. Em razão disso, a instituição realiza, com alguma regularidade, reuniões com grupos específicos de professores para extrair das avaliações o que lhes possa ser útil para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Isso não se reduz aos resultados, embora encontrem neles importantes elementos.

Em consonância com as posições do diretor, uma das professoras entrevistadas também atribuiu relevância à produção de texto, ilustrando o quanto essa proposta de avaliação é assimilada pela própria escola para aferir o desempenho das crianças na elaboração de textos e redações:

O sistema exige uma avaliação diagnóstica, aí a Secretaria de Educação, eles elaboram uma avaliação interdisciplinar e aí você aplica para esses alunos. E, às vezes, vem primeiro uma avaliação escrita, que é a produção escrita, uma produção de texto. [...] Aí ela é corrigida. Aí vem uma tabela de correção para a gente saber: quais os itens que a criança já se apropriou dessa produção, de leitura, de escrita. Aí vem. Aí a gente tem essa tabela pelos nomes: se a criança já se apropriou, se foi parcial, né, se ela ainda não se apropriou. (Professora – anos iniciais).

Em sua opinião, as informações obtidas com avaliação diagnóstica enriquecem o trabalho pedagógico realizado na escola. Para tanto, as medidas adotadas pela professora consistem em utilizar os resultados para reorientar as ações em sala de aula, tal como ela explica:

E aí a gente avalia, corrige aqui na escola, o pessoal da Secretaria de Educação acompanha essa correção, e aí depois a gente tem que montar um programinha, um... Um projetinho para a gente poder “implementar as dificuldades” dessas crianças. O que essas crianças têm de dificuldade? É escrita? Então vamos fazer um projeto de leitura escrita, para que essa criança possa desenvolver essa lacuna que tá faltando.

Mesmo com o intuito de não usar a avaliação para alimentar estratégias punitivas, classificatórias ou de responsabilização direta de dirigentes e professores, a gerente do NAP reconhece que a desconfiança existe na rede, em razão de outras experiências com avaliações em larga escala em redes pelo Brasil afora. Entre elas, vale mencionar a rede estadual de Goiás, tratada como antagonista das políticas educacionais adotadas no município de Goiânia em vários momentos dessa entrevista. Para amenizar os possíveis conflitos que o sistema de avaliação municipal nutriria, a gerente do NAP explicou que, no início, foram realizadas reuniões com representantes de cada uma das unidades regionais (ao todo, dez pessoas), para que eles contribuíssem no delineamento das linhas gerais da avaliação diagnóstica. Porém, esse esforço, por se concentrar em um número pequeno de profissionais, parece não ter sido suficiente para minimizar conflitos com a rede:

A gente chamou representantes das escolas, a gente reuniu por unidade regional, e aí para esses representantes a gente colocou a proposta, o que fazer. Depois a gente selecionou, desses representantes, [...] foram dois de cada unidade, então, eram dez pessoas. Esses representantes que ajudaram a estabelecer qual era a temática das provas, número de questões, a questão do tempo; então foi uma discussão compartilhada com a escola. Só que a gente sabe que têm problemas de representação, né? Muitas vezes a pessoa que vem não representa, de fato, a escola, porque isso não chega lá, não discute e traz. Fica uma representação quase que individual, pessoal. (Gerente do NAP)

Apesar dessas dificuldades, a entrevistada em questão afirmou que tem sido menor a resistência por parte das escolas. Conjuntamente a essa resolução de conflitos, existe a estratégia adotada pela Secretaria de evitar que as avaliações em larga escala sejam tomadas como sinônimos dos objetivos da educação, pautando o currículo e restringindo a concepção de educação almejada. As entrevistas com membros da SME explicitaram que é uma preocupação da equipe evitar que os conteúdos das avaliações direcionem o currículo e as práticas escolares. Na visão do diretor pedagógico:

A avaliação, para nós, é reflexo do resultado do nosso processo de trabalho. A gente orienta o processo de ensino-aprendizagem. Todo mundo tem consciência. As escolas têm preocupação com os resultados do Ideb? Têm. Mas a gente não vai dizer: “Vamos treinar para os descritores [da Prova Brasil]”. [...] Se ele [professor] trabalhou os objetivos da nossa proposta curricular, ele está trabalhando os descritores. Então, não precisa focar, pegar os descritores e massificar em cima.

Exatamente por isso, a iniciativa de elaborar testes a partir dos descritores da Prova Brasil, empregada em momentos anteriores, foi descartada pela gestão municipal ao perceber que isso poderia induzir ao estreitamento não só do processo de avaliação diagnóstica, mas também do currículo da educação municipal. Acerca desse aspecto, a gerente do NAP explicou:

Já teve momentos, inclusive, que a gente teve provas com a matriz da Prova Brasil. Mas não é o que a gente considera que deve ser feito, entende? Porque não é uma questão de treinamento. [...] Não é essa a perspectiva de avaliação da rede, né? Nem é treinamento, nem é meritocracia, nem é classificação. O intuito é ver mesmo o que está acontecendo e como a gente pode transformar.

As informações coletadas com integrantes da equipe gestora da SME sugerem que a avaliação diagnóstica parece ocupar um lugar específico na gestão educacional do município: agregar informações sobre o desempenho dos alunos para subsidiar intervenções pedagógicas construídas em diálogo com a escola. Ademais, a SME entende o ranqueamento, a punição e o estreitamento curricular como possíveis riscos dos testes padronizados que devem ser evitados; ao mesmo tempo, reconhece que as resistências da rede se dão em razão de outras experiências avaliativas que caminham nesse sentido. Evidenciou-se, ainda, que há uma visão da necessidade de ampliar a perspectiva de avaliação em curso, de modo a ir além da focalização em desempenho de alunos em testes, vindo a abranger outros aspectos e condicionantes da escolarização das crianças e jovens.

Juazeiro

Em Juazeiro, a avaliação da rede começou a se delinear a partir de 2009. O Sistema de Avaliação da Educação Municipal de Juazeiro (Saej) foi instituído pela Lei municipal nº 2.085/2010. Seu intuito é avaliar anualmente o desempenho dos estudantes de todos os anos do ensino fundamental municipal nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Além do Saej, também são realizadas avaliações bimestrais da aprendizagem dos estudantes, chamadas de “diagnósticos”. Essas duas vertentes avaliativas alimentam as bases de dados do Sistema de Informação da Educação do Município (Siem).

A última edição da avaliação de final de ano – o Saej – foi em 2013. Por questões orçamentárias, em 2014 o Saej não ocorreu, mas, segundo a equipe da Secretaria de Educação, a previsão era de que em 2015 ele fosse realizado. O exame consiste na aplicação, a todos os estudantes da rede municipal do 1º ao 9º ano, de cadernos de provas que contêm itens de múltipla escolha de Língua Portuguesa e Matemática e ainda um item de produção textual.

Os itens do Saej são construídos a partir de uma matriz de referência desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação e Esporte (com base em sua proposta curricular e também nas matrizes da Prova e da Provinha Brasil e da ANA), envolvendo um conjunto de habilidades básicas e seus descritores, agrupados em tópicos ou temas representando subdivisões conforme conteúdos e competências; o processo de construção de itens conta com a colaboração de uma equipe que atua na Escola de Formação de Professores de Juazeiro (Efej). Ao mostrar um dos materiais desenvolvidos pela Secretaria de Educação, que contém a matriz de referência do Saej, a diretora de Formação explica:

Estão aqui todas as habilidades, porque essa aqui é a nossa matriz, foi retirada de nossa proposta curricular, e que não se distancia – pelo contrário – nem um pouco das avaliações externas, e [são] bem mais detalhadas até. E sábado agora a gente fez a formação justamente disso aqui, mostrando o que estava na Provinha Brasil, na parte dos resultados, e que habilidade está abaixo: “A 20? Onde está a inferência na nossa?” – a gente ficou fazendo esse movimento para ele [professor] perceber que não tem nada do outro mundo, está aqui, e a gente está trabalhando.

Para aplicar o Saej, a Secretaria contrata uma equipe externa às escolas — há um aplicador por turma. A produção textual, parte integrante dessa avaliação de final de ano, é conferida pela equipe de formadoras da Efej. Segundo as entrevistadas, esse processo dura cerca de 30 dias, com jornada de trabalho de 40 horas semanais. Já os itens de múltipla escolha são conferidos por meio de leitura óptica – as folhas de resposta são enviadas para o setor estatístico da Secretaria, na verdade composto por um funcionário que faz todo o tratamento dos dados e os organiza em forma de gráficos, planilhas, boletins etc. Após esse tratamento, os resultados são organizados em boletim pedagógico do município, boletim

pedagógico por escola (para cada escola, é apresentado o desempenho por turmas) e boletim do aluno (para pais ou responsáveis). Esses boletins também são analisados pela equipe da Superintendência Pedagógica (Diretoria de Ensino, Diretoria de Formação) que, a partir dos resultados, define políticas de intervenção na rede (seja projetos de intervenção direta nas escolas, seja via reorientação da formação de professores segundo demandas apontadas pelo Saej) e encaminha eventuais orientações para coordenadores e gestores escolares, os quais, por sua vez, são responsáveis por prestar auxílio aos professores sobre problemas específicos de cada escola e turma.

A outra vertente da avaliação municipal é composta por diagnósticos bimestrais, cuja estrutura, segundo a diretora de Formação:

É a mesma da Provinha Brasil e da Prova Brasil, aquela mesma lógica dos itens [da matriz de referência], das habilidades; inclusive a gente coloca qual é a habilidade, lá no manual do professor, que está sendo discutida. Mas agora a gente fez uma aproximação das três matrizes; a nossa matriz, a matriz da ANA e a matriz da Provinha Brasil. Isso para 1º ao 3º ano. E para 4º e 5º, a gente aproxima a nossa matriz da matriz da Prova Brasil.

Os diagnósticos constituem um instrumento formado por um conjunto padronizado de questões (incluindo também produção textual, como no Saej), elaboradas pela equipe de formadoras da Efej com acompanhamento da Secretaria (por meio da Diretoria de Formação), que é impresso e distribuído para todas as escolas da rede municipal com turmas do 1º ao 9º ano, com intuito de avaliar, a cada bimestre, determinadas habilidades de Língua Portuguesa e Matemática. Eles são estruturados pelo que a rede chama de “unidade” – cada um dos quatro bimestres letivos; ao fim de cada unidade, esse processo avaliativo acontece e os dados são enviados ao setor estatístico da Secretaria, que os registra no Siem. Quando o relatório de retorno (com gráficos gerados a partir dos resultados dos alunos) é entregue às escolas, a ideia é que cada uma se debruce sobre os problemas identificados em suas turmas:

Tem o planejamento, a gente senta em grupo, a coordenadora repassa, ela passa para lá o que aconteceu com cada turma, quem está precisando melhorar, quem está com nível baixo na escrita, ou na leitura – “precisa focar melhor, agora é escrita”, “nessa unidade vamos dar um foco maior na escrita, porque ficou abaixo”. Ou, então, na leitura, na oralidade. (Professora do 2º ano)

As maiores diferenças dos diagnósticos bimestrais em relação ao Saej parecem ser as seguintes: os diagnósticos são aplicados e conferidos pelos próprios professores de cada turma (e não por agentes externos), que registram os resultados em planilhas a serem enviadas pelas gestoras e coordenadoras para o setor de estatística da Secretaria; e os dados obtidos nos diagnósticos, apesar de receberem tratamento similar aos do Saej, são enviados bimestralmente ao Siem, e não uma vez por ano –, assim como os relatórios de retorno

elaborados pela Secretaria de Educação, que também são encaminhados para escolas e professores bimestralmente e quase que imediatamente (em forma de gráfico apresentando o desempenho por escola e por turmas, nas habilidades avaliadas, dois a três dias após envio das planilhas à Secretaria).

Como esses diagnósticos são aplicados pelas próprias professoras, o material que a Secretaria distribui anualmente na rede – “Diário de Classe” – contém, entre diversos outros elementos, instruções sobre como aplicar e conferir as questões e planilhas em que deve ser registrado o desempenho de cada aluno nos diagnósticos. A diretora de Formação ilustra o que essas planilhas devem relatar:

Então, está aqui: leitura. Eu coloco o nome da criança, e vou dizer qual é a habilidade que ele conseguiu, e vou dizer se ele está abaixo, se está construído. No mês seguinte tem a mesma coisa, posso mudar aqui, para o mês. Aí, tem outra planilha que faz o consolidado, e depois vai para o setor [de estatística] e ele monta os gráficos pra gente. Além disso, o instrumento do diagnóstico é entregue na versão para alunos e na versão para professores, sendo que essa última também traz instruções sobre procedimentos de aplicação, correção e registro dos resultados.

Cabe comentar que a aplicação dos diagnósticos, na medida do possível, permite que as professoras façam certas adequações ao contexto de suas turmas:

[os alunos] Não reclamam, mesmo porque no processo da gente fazer a avaliação, começamos a avaliação e se percebemos que eles estão cansados, ou meio agitados, a gente para, recolhe, no outro dia a gente devolve novamente e começa de onde parou. (Professora do 2º ano da escola A).

Outro detalhe a se pontuar é que a distribuição do instrumento padronizado para toda a rede, o envio das planilhas preenchidas para a Secretaria e a devolutiva para as escolas (com os dados tratados pelo setor estatístico) acontecem bimestralmente; no entanto, os professores devem fazer mensalmente o registro dos níveis e das habilidades de seus alunos nas planilhas que compõem o “Diário de Classe” – que seguem os mesmos moldes das planilhas enviadas ao Siem. A diretora de Ensino afirma que os professores da rede:

[...] já elaboram diagnósticos, a gente manda o bimestral, mas eles já conseguem elaborar o mensal, na escola, seguindo todas essas orientações nossas.

A dinâmica dos diagnósticos bimestrais parece servir à gestão municipal, que os utiliza, no decorrer do ano, para identificar demandas por formação em serviço a ser realizada na Efej para orientar o trabalho das coordenadoras escolares ou para gerar projetos como o “Intervir” (destinado às escolas cujos resultados de aprendizagem estejam abaixo do esperado), à gestão escolar, que os utiliza para auxiliar o trabalho das professoras e observar eventuais

necessidades pontuais das escolas, e às professoras, que podem redirecionar suas práticas conforme problemas e potencialidades indicados pelos diagnósticos de cada unidade, como ilustram os relatos a seguir:

Aqui é o mapeamento do nível de escrita. Mas a gente tem o mapeamento por habilidade. Coloca o aluno: é de “Joãozinho”; ele não conseguiu a habilidade 1, não conseguiu a 2 e conseguiu a 3. Que habilidade 3 é essa? Ele [professor] vai fazer a intervenção em cima dessa habilidade e focar as atividades diversificadas. Ele vai fazer o mapeamento para saber como está o nível das crianças. (Diretora de Formação)

Então aqui é a planilha de produção textual. O primeiro ano a gente está colocando aqui: de 1 a 3 habilidades, ele está abaixo do esperado; de 4 a 6 habilidades desenvolvidas, está em construção; e a partir de 7, está construído. Então essa seta está aqui [mostrando material] para dizer que essas primeiras habilidades são básicas para esse ano, são os direitos de aprendizagem que a gente precisa garantir. Eu posso preencher de acordo com o que ele já desenvolveu – não conseguiu desenvolver essa, mas conseguiu essa. Não há uma sequência, vai de acordo com o que já desenvolveu. (Diretora de Formação)

A Provinha Brasil nunca chega, porque a gente encaminha os dados para Salvador, e aí Salvador demora, a gente não tem o resultado em tempo real. Então foi: “a gente tem que pensar em como fazer para ter esse dado aqui, porque não adianta esse dado chegar em dezembro, eu não tenho mais interesse nele”. Não tenho, vírgula; a gente sabe que tem. Mas eu preciso desse resultado agora. (Diretora de Formação).

Nós pegamos esses dados [mostrando um documento].... Cada professor recebe, série a série que ele trabalha, [para ver] como está o desenvolvimento da turma dele. A Secretaria sistematiza e manda. Esse é o resultado do Siem. Nós pegamos todas as séries do ano para ele ter um termômetro. [...] O professor pode, até, não acessar, mas na formação colocamos tudo, o gráfico, a proficiência, o que baixou o que aumentou. (Coordenadora da escola B).

Durante as entrevistas, foi relatado que a Secretaria considera estender esses diagnósticos bimestrais para as turmas de educação infantil 5 (crianças com cinco anos), com adaptação do instrumento para a matriz dessa etapa e para as características dessa faixa etária. Até 2014, a educação infantil do município foi avaliada por diagnósticos semestrais, contemplando os eixos “Linguagem Oral e Escrita”, “Artes Visuais e Plásticas” e “Música” – em contornos parecidos com os diagnósticos do ensino fundamental: as próprias professoras fazem a avaliação e as escolas enviam as planilhas para a Secretaria. Como passo inicial para que a frequência bimestral seja implantada na educação infantil 5, a equipe da Secretaria relatou ter coordenado uma aproximação entre a matriz da educação infantil e a do ensino fundamental 1.

Além dessa intenção de incluir a educação infantil nos diagnósticos bimestrais, a equipe da Secretaria relatou que em 2015 foi inserida uma novidade que deve ser mantida para os próximos anos: a aplicação de uma avaliação diagnóstica no início do ano. O argumento apresentado foi de que não necessariamente as turmas são as mesmas na passagem entre anos letivos, portanto, seria necessário caracterizar o perfil das turmas no ano que se inicia.

A equipe de campo aproveitou para averiguar se a Secretaria considerou extinguir a avaliação de final de ano, o Saej, já que aparentemente os diagnósticos bimestrais e o de início de ano estariam suprimindo as informações necessárias ao Siem. Em resposta, as diretoras de Ensino e de Formação explicaram que, de todo modo, o Saej é importante também por ser realizado por agentes externos, oferecendo uma referência de comparação com os diagnósticos que são produzidos pelas próprias professoras.

Para além das duas vertentes da avaliação da rede municipal (Saej e diagnósticos), que alimentam o Siem, a Secretaria de Educação também aplica simulados mensais na rede sobre a Prova Brasil e semestrais sobre todas as disciplinas, para 5º e 8º anos. Segundo relato de uma coordenadora e de uma professora entrevistadas, esses simulados não interferem na rotina das aulas, pois os conteúdos são normalmente trabalhados com as turmas:

[...] na verdade a gente só dá uma acelerada maior, mas a escola já vai fazendo esse trabalho desde as séries iniciais. [...] [o simulado]. É mais uma avaliação nossa. (Professora da escola B)

Não prepara assim: você vai estudar isso porque você vai fazer o simulado. Não. Ela [a preparação para o simulado] é normal. (Coordenadora da escola B).

Os alunos são avaliados ainda pelas próprias professoras, seja via provas elaboradas por elas, seja a partir de observação cotidiana de comportamentos e atitudes:

A gente aqui avalia apontando tudo. Sempre que estamos conversando com os pais, eles [os alunos] sabem que são avaliados no comportamento, na participação das atividades em sala de aula – seja de escrita, de oralidade, quando a gente está explicando, para estarem perguntando, participando da aula –, nos “Para Casa”, que essas atividades a gente manda dizendo a eles que eles estão sendo avaliados por isso... Mas nós também temos uma prova, que é aquela prova mesmo para avaliar o nível de aprendizagem. [...] Nós é quem elaboramos essas. [...] Cada professor faz a sua. Para focar bem a questão da leitura e compreensão, independentemente da disciplina. Mesmo em matemática a gente traz um texto, para desse texto a gente puxar os conteúdos que foram trabalhados na unidade. (Professora da escola A)

Durante as entrevistas com a equipe da Secretaria, o discurso geral foi de que as diversas disciplinas são contempladas pelas avaliações, ainda que o foco maior seja em Língua Portuguesa e Matemática. Contudo, nas entrevistas com professoras e observando os materiais

coletados, parece haver grande preponderância dessas duas disciplinas sobre as demais na rotina das escolas.

A impressão dos pesquisadores de campo foi a de que a equipe da Secretaria emvidou grande esforço para implementar os instrumentos próprios e contextualizados a Juazeiro, mas o resultado não necessariamente condiz com a intenção. Essa percepção foi referendada por uma das coordenadoras, que indicou alguns problemas verificados nos instrumentos elaborados pela Secretaria de Educação:

Têm [problemas na avaliação implantada pelo município]. As variáveis dessa avaliação... Quem elabora essa avaliação? Quais descritores? A gente tem itens que a construção não está correta. São erros que acontecem... Não é muito, mas... No Enem... E eles estão corretos em dizer assim “isso não define o meu trabalho”. Os nossos últimos dados do Siem, da rede, como coordenadoras aqui, nós paramos e falamos: “Essa não é nossa realidade”. Ela nos mostra um caminho e que alguma coisa está precisando mudar, mas a realidade não. Por quê? Você pegava uma prova de História toda contextualizada, texto para leitura, interpretação... A de Ciências era: “O esqueleto, dois pontos”. É uma discrepância total... Como é que essa prova vai falar da minha realidade? Não fala. A de História está próxima, mas essa não. Nesse ponto aí há necessidade da rede de amadurecer essa construção. Ter uma equipe, tira como está fazendo nas séries iniciais, pega quem está na rede e que é muito bom e está fazendo esse trabalho, vamos investir nesses profissionais na formação para que eles elaborem e organizem e pensem essa realidade. (Coordenadora da escola B)

Não foram obtidos indícios, no entanto, que expliquem essa disparidade. Caberia aprofundar na questão da validade do constructo e fidedignidade dos dados utilizados nas avaliações locais.

Maracanaú

A avaliação externa de alunos no município de Maracanaú é realizada em três modelos: avaliação anual de todos os estudantes matriculados no 1º ano do ensino fundamental; elaboração e disponibilização de testes bimestrais para os estudantes do 1º e 2º anos do ensino fundamental, com a posterior sistematização dos resultados; e avaliação das escolas integrais do município para o acompanhamento da política de implantação dessas escolas.

O primeiro modelo citado é o que está mais sistematizado, conforme ficou evidenciado nas entrevistas com gestores e nos documentos disponibilizados pela Secretaria. A aplicação de testes anuais a estudantes do 1º ano do ensino fundamental ocorre desde 2008, mesmo antes da criação da Diretoria de Avaliação do município. Sua matriz de referência foi elaborada, segundo a diretora de Avaliação, “à luz da matriz de referência do Inep, da Provinha Brasil e de outras avaliações de alfabetização”. A avaliação é composta por 47 abordagens ou itens, divididos em duas dimensões: escrita e leitura. O aluno é considerado alfabetizado quando

atinge a partir de 31 das 47 abordagens propostas pela avaliação, que englobam itens de múltipla escolha, leitura e escrita de letras, palavras e frases.

Sua aplicação ocorre, em regra, no mês de dezembro de cada ano e é conduzida pelos técnicos lotados na Secretaria de Educação, que, segundo a diretora de Avaliação, compõem *“a equipe que trabalha a formação, que também são professores, são pedagogos, são pessoas que têm experiência em sala de aula. Porque aplicar uma avaliação em alfabetização é algo bem específico”*.

A entrevistada acrescentou, ainda, que os técnicos responsáveis por conduzir a aplicação nas escolas têm a atribuição de registrar os resultados em um sistema informatizado, disponibilizado pela Secretaria de Educação, a partir do qual são gerados os boletins entregues às escolas com o resultado dessas avaliações. Uma das medidas adotadas, a partir dos resultados dessa avaliação, é o remanejamento de professores, conforme relatou a diretora de Avaliação:

A partir desses resultados é feito um trabalho com os professores. Por que tem esse resultado? Vocês gostam da prática avaliativa? Então, muitos professores já foram remanejados de turmas, professores que não têm um resultado muito bom. Mas isso é conversado com o professor, com a gestão... se encaixa melhor no 3º ou 5º ano, não tem um jeito pra alfabetizar... e com a gestão também.

Esta avaliação é instituída na chamada Política Municipal de Avaliação de Maracanaú, tendo como um de seus efeitos a bonificação de 10% nos salários dos professores do 1º ano que atinjam um percentual de 90% de seus estudantes alfabetizados, medida instituída pela Lei municipal nº 1.269/2008. A diretora de Avaliação explica:

Então, de acordo com o resultado dessa avaliação, as turmas que atingem os 90% são agraciadas, além dos 10%, ele recebe uma placa com uma homenagem para a escola e para o professor. Então, a gente faz uma homenagem e isso tem sido uma questão cultural do município. A gente coloca o próprio percentual do professor.

Vale destacar que a política de bonificação dos profissionais não se restringe ao desempenho dos alunos nas avaliações municipais. O secretário descreve a bonificação, via 14º salário, para todos os profissionais de todas as escolas que atinjam ou superem as metas estabelecidas pelo Ideb. *“Independentemente de ser professor, desde o porteiro até o diretor ganham o 14º salário”*. Ele acrescenta, ainda, que mais de 60% das escolas chegaram a receber a bonificação, proporção que não é mais elevada devido à exigência do alcance da meta pelas duas etapas do ensino fundamental: *“E o que acontece é que tem que ser tanto nas séries iniciais quanto nas séries finais e às vezes ultrapassa muito as séries terminais e as séries iniciais, mas não os dois... aí deixa de ganhar.”*

No entendimento do secretário de Educação, essa avaliação externa surgiu para garantir a aprendizagem dos estudantes. Ele explica a escolha do público-alvo: *“Mas por que o 1º ano? Porque se o aluno aprende a ler e escrever, ele vai aprender, né? Ele vai ter condição de aprender pra frente, né?”* Ainda de acordo com o secretário, há pouca resistência a essa política: *“Não, não houve, não. Reação existe aqui e acolá, mas foi muito pontual. É muito pontual”*.

Paralelamente a esta avaliação anual dos estudantes do 1º ano, o município desenvolve uma avaliação aplicada bimestralmente para este público e os alunos do 2º ano. A metodologia e o instrumento utilizados são semelhantes aos da avaliação anual do 1º ano. Sua aplicação passou a ocorrer a partir de 2009, um ano após a primeira realização do modelo anteriormente descrito.

A aplicação bimestral dos testes enviados pela Secretaria fica a cargo dos coordenadores pedagógicos de cada escola e os resultados destes testes são retornados ao órgão central, onde os técnicos fazem as análises dos resultados e a categorização dos estudantes conforme o seu desempenho. Em seguida, os boletins de desempenho são enviados para as escolas para o acompanhamento contínuo dos estudantes. A diretora de Avaliação explica o que motivou a criação desta avaliação:

Porque, pela caracterização que eu já fiz pra vocês, da rotatividade dos alunos aqui no município, chega e sai aluno constantemente. Então, chegam muitos alunos no 2º ano que não cursaram o 1º ano integralmente, passaram muito tempo fora da escola... então, nós temos um perfil de aluno no 2º ano com muita dificuldade em leitura. Nós resolvemos fazer também a avaliação do 2º ano pra que as intervenções aconteçam durante o ano e o aluno chegue no final do ano com as habilidades essenciais a essa etapa de ensino. Por isso que a gente faz também nas turmas de 2º ano.

A terceira iniciativa de avaliação de estudantes, segundo a Secretaria de Educação, iniciou-se em 2013, estando voltada para avaliar a política de ampliação da jornada por meio da aplicação de testes aos alunos que frequentam as escolas integrais do município (na ocasião da pesquisa, quatro). Seus resultados são comparados aos de um grupo controle de escolas que não funcionam em tempo integral. Essa avaliação, aplicada a estudantes do 6º ao 9º ano que respondem a questões de Língua Portuguesa e Matemática, não tinha, até a ocasião da pesquisa de campo, seus resultados consolidados, mas tem por objetivo verificar a contribuição das atividades que são realizadas no contraturno das aulas para fortalecer a aprendizagem, segundo a diretora de Avaliação.

As entrevistas realizadas nas escolas evidenciaram que os professores da rede, embora não participem da elaboração das questões que compõem os cadernos de provas das avaliações municipais, demonstram conhecimento de seu processo de construção. Outro ponto passível de verificação, nos relatos dos professores, é o conhecimento dos documentos que embasam

a formulação dos itens: os descritores que compõem também o mapa curricular da rede de ensino.

As posições dos professores quanto à influência das avaliações municipais em suas práticas pedagógicas divergem entre os entrevistados. A metade deles, quando questionada se a avaliação municipal modifica o seu trabalho em sala de aula, afirmou que as atividades desenvolvidas não se vinculam especificamente aos resultados nas avaliações, embora seja possível reconhecer em suas falas alguma preocupação com a metodologia e aplicação do processo:

[A avaliação] não modifica [meu trabalho em sala de aula] porque todo dia tem aquelas atividades. Você viu hoje na lousa, aquela é um tipo de questão que vem na avaliação. Então, todo o dia eu trabalho. Não trabalho especificamente para a avaliação, eu trabalho exatamente para o conhecimento da criança. Quando chega não tem mais um constrangimento para ele fazer. [...] As crianças não chegam a ser preparadas para o dia dessa avaliação porque todos os dias as atividades são desenvolvidas. Se agora mesmo você chegar lá com uma avaliação e disser assim “Hoje nós vamos fazer uma avaliação”, todos gritam: “Oba!” Eles amam. É tão interessante isso que se eu passo aquela atividade no quadro para eles é uma coisa, se eu digo que vai a avaliação no papel xerocado é uma alegria. (Professora – anos iniciais)

Ao ser questionada se existe alguma preparação específica dos estudantes para a avaliação, a professora do 1º ano respondeu:

Só como eu te falei no comecinho, a gente tem colocado aqueles quadrinhos na lousa, dizer que são quatro quadrinhos [gabarito], “você vai colocar apenas uma resposta”, que não vai ter resposta em todas. Como a gente já tem todo um histórico dessas avaliações, então a gente imagina como acontece e tenta com eles mostrar como é que vai ser. Mas no sentido não da prova, é colocando como atividade mesmo no dia a dia.

Em outros relatos, entretanto, é possível notar um direcionamento mais explícito das atividades de sala de aula para a preparação dos alunos para as avaliações externas, incluindo o desenvolvimento de conteúdos específicos. A professora do 2º ano afirma, por exemplo, que a influência das avaliações em sua prática decorre de uma obrigação devida a seu vínculo institucional: *“Influencia porque a gente não pode... você tá aqui presa na instituição que trabalha, você tem que atingir aquela meta que a instituição quer, embora eu não vá por aqueles caminhos que eles proponham”*. Outra professora entrevistada confirma a prática, de forma intencional, de preparação para as avaliações, mesmo que tal intencionalidade seja velada aos estudantes: *“Na verdade a gente prepara os alunos durante o ano inteiro, mas sem dizer que é uma avaliação”*. (Professora do 1º ano).

A professora do 2º ano ainda reconhece que os documentos e instrumentos da Secretaria de Educação, além da matriz curricular já citada, orientam conteúdos e abordagens

utilizados nas avaliações externas. Ela cita a escolha do livro didático empregado como uma das estratégias de orientação pedagógica para os testes aplicados.

Todo o nosso trabalho, o nosso próprio projeto é um livro adotado que a gente vai pra formação e a formadora diz: “Olha, você não precisa se preocupar em buscar outros materiais pra preparar as crianças pras avaliações externas”. Os livros já são feitos focados nas avaliações externas, com as habilidades que as crianças têm que desenvolver nas avaliações externas. Então o livro já é todo pautado. A escolha do livro didático na escola pública, quando você tá com todos os professores, é o que a gente escuta: “Gente, esse livro aqui tá igualzinho às outras avaliações”. O próprio livro didático; tem livro que já vem lá atrás com o roteiro das avaliações. Então isso é ótimo, é o que a escola quer, o que os professores querem. Porque eles serão cobrados pra isso. [...] Parece, assim, que se esquece muito das diretrizes, parece que a lei maior é das externas, é essa visão que eu tenho. Eu tive até uma experiência que eu escolhi um livro de acordo com o que eu via pro próximo ano e, então, quando eu encontrei o livro didático com o que as crianças têm, eu achei que não estava muito condizente com elas, embora seja o nível que se espera que as crianças tenham no 2º ano. Aí eu pensando para o próximo ano escolhi um livro que eu achei mais interessante. Só que houve uma certa crítica que depois descobriram que tinha um livro que era pautado tal e qual nas avaliações externas. Tinha lá todas as questões fundamentadas do Paic, da Provinha Brasil. Aí a minha vontade era dizer se era pra escolher tal e qual Paic e Provinha Brasil, tivesse dito logo, pra gente não escolher de acordo com nossas experiências e com nosso pensamento. Então, a professora tira a pressão, é nítido isso aqui. Professor de escola pública é visto como professor bom, aquele professor que consegue fazer com que seus alunos tenham ótimos índices nas avaliações externas. Conseguindo isso, não importa o que você faça, do jeito que você faça. É isso que eu vejo, embora eu não concorde e não siga a sua linha.

As divergências entre as avaliações externas conduzidas pelo município e as federais e estaduais, segundo relatos dos professores, vão na direção da metodologia de aplicação e do modelo das questões. A professora do 2º ano afirma que as avaliações de fora do município *“são mais de múltipla escolha, quase todas, já a da Secretaria não, ela tem questões onde o aluno vai escrever o nome deles, vai escrever frases, vai escrever palavras”*. Para a entrevistada, essa diferença causa um impacto relevante nos resultados das avaliações:

Em minha opinião, eu vou ser bem sincera, eu acho que a diagnóstica, ela avalia melhor o aluno. Porque ali não tem só questões de marcar, de múltipla escolha. Já as Provinhas externas, elas são só questões de marcar. Acontece muitas vezes, de alunos que a gente sabe que têm dificuldade em leitura, ele acerta às vezes muito mais do que aquele aluno que a gente sabe que lê, ele vai marcando mesmo aleatoriamente e acontece dele acertar muitas vezes mais do que aquele que lê.

O conteúdo abordado nas avaliações federais, na opinião da mesma professora, também foge à realidade local dos estudantes, pois:

Essas avaliações, as externas, elas muitas vezes são feitas não com a realidade da gente que vive aqui no Nordeste. Muitas vezes elas se baseiam mais na Região Sul e Sudeste que é muito diferente da nossa. Então, eu acho que elas deveriam ser mais regionalizadas, de acordo com a realidade de cada município. Seria bem melhor. [...] Normalmente a externa que vem de Brasília, do MEC mesmo, eu vejo que é uma realidade fora do nosso estado. Não tem muito a ver. As crianças aqui parecem que levam sorte, acertam talvez por acaso, mas de saber mesmo eu acho que não. Eu acho que poucos fazem com consciência, as federais. Porque é uma realidade que não condiz com a nossa. [...] o conteúdo não é parecido. A forma também de fazer não é. Eles têm que ler sozinhos quando eles nem têm apropriação ainda da leitura. Então, vai mesmo naquele de olhar lá, marcou lá, e se der certo... Eu acho que não condiz com a realidade.

Embora reconheçam diferenças entre os testes conduzidos pela rede municipal e pelo estado ou União, quando questionados sobre a compatibilidade dos resultados dessas avaliações com aquelas conduzidas internamente, por eles próprios, os professores afirmam que na maioria das vezes ela pode ser observada. *“Muitas vezes sim. A gente já sabe aquele aluno que a gente sabe que vai sair bem ou aquele que já tem mais dificuldade. Geralmente os resultados batem”*, afirma a professora do 2º ano. Ela atribui ao nervosismo de momento as raras vezes em os resultados das avaliações externas divergem daqueles obtidos a partir de suas avaliações.

A professora do 1º ano também considera os resultados, em regra, convergentes, atribuindo as eventuais divergências à condução do processo de aplicação por profissionais sem experiência, que acabam deixando os estudantes intimidados e constrangidos, impactando negativamente o desempenho apresentado por eles nesses testes.

Rondonópolis

O sistema de avaliação da rede municipal de Rondonópolis existe desde 1999 e revelou-se ser uma iniciativa consolidada no município, mesmo que tenha sofrido modificações decorrentes de iniciativas das diferentes gestões que passaram pela Secretaria desde então.

O delineamento da avaliação de alunos de 1999 até 2004, denominado Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental da Rede Municipal (Saefrem), avaliava o desempenho dos estudantes das terceiras fases de cada ciclo do ensino fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática, com base amostral.

A partir de 2005 foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Municipal (Saem), visando incluir a avaliação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da educação infantil. Quanto à EJA, não se conseguiu obter a informação exata de quando foi iniciada a avaliação, tendo sido informado que, desde 2012, são avaliados os anos finais do 1º e 2º segmentos. Também não foram obtidas evidências, nas entrevistas, de implantação de iniciativas direcionadas à educação infantil.

O Saem se divide em dois sistemas paralelos: o Saem externo e o Saem interno. O primeiro manteve as características do antigo Saefrem, avaliando, por amostragem, os estudantes das terceiras fases de cada ciclo do ensino fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática, anualmente. Desde o seu surgimento, os testes são montados na Secretaria de Educação, com a participação dos mediadores pedagógicos e demais membros da Secretaria, a partir de um banco de itens (ou “banco de questões”) enviado pelas unidades escolares. Do mais, as amostras para a aplicação eram realizadas da seguinte forma: primeiramente, selecionava-se para a composição amostral metade das turmas de cada fase, de cada ciclo, em cada unidade escolar; em seguida, dentro de uma turma selecionada, metade dos estudantes respondia a um teste de Língua Portuguesa e a outra metade a um de Matemática.

Já o Saem interno foi instituído como uma proposta de avaliação interna, em que a própria escola avalia seus estudantes e reporta os resultados desse processo à Secretaria de Educação. Nesse caso, todos os estudantes de todas as fases do ensino fundamental são avaliados. O Saem foi criado para ser aplicado três vezes ao ano, em etapas assim denominadas: “inicial” (no início do ano letivo), “medial” (ao término do primeiro semestre letivo) e “final” (no fim do ano letivo). Em princípio, esse sistema prescindiu de um teste padronizado: sua intenção era decorrer unicamente das avaliações já realizadas pela própria escola, que informariam o desempenho dos alunos em uma escala fornecida pela Secretaria, composta por quatro níveis: “acompanha bem”; “acompanha”; “crítico”; e “muito crítico”. Porém, alterações recentes em sua concepção acabaram por modificar o caráter original do sistema.

Em 2013, quando uma nova gestão assumiu a Secretaria, algumas modificações foram feitas na avaliação. O Saem externo foi alçado a uma avaliação censitária, ainda dirigida às terceiras fases de cada ciclo do ensino fundamental e aos anos finais do 1º e 2º segmentos da EJA. Além disso, foram incluídas no rol das disciplinas avaliadas Ciências, História e Geografia.

Quanto ao Saem interno, a Secretaria passou a entregar às escolas uma lista de habilidades (por ela chamada de “diretriz curricular”), referente a cada série/ano do ensino fundamental, cujos conteúdos deveriam ser avaliados pelas escolas ao longo do ano letivo. Também, a alimentação dos resultados do Saem interno, por parte das escolas, deixou de ser por meio impresso e passou a ser em de planilhas eletrônicas, que têm sido incluídas no Sistema de Gestão Escolar (Sigeduca).

Na perspectiva da secretária municipal de educação em exercício, o objetivo do Saem é principalmente diagnóstico, possibilitando agregar informações para levantar as dificuldades dos alunos e, assim, pensar intervenções, em particular por meio da ação de mediadores e formadores, que possam corrigir as lacunas necessárias na formação e atuação dos professores em exercício, visando à superação dos obstáculos de aprendizagem dos alunos. Assim, o sistema de avaliação educacional

[...] serviu para [...] criar mais ferramentas para, de fato, ir com o dedo no problema. Você avalia para ver se há problema e para em tempo real superar. [...] Os municípios têm muita dificuldade de criar ferramentas para avaliar [...], criar ferramentas não punitivas, de avaliação, para que ela

[avaliação] possa montar uma formação que de fato supere aquela avaliação encontrada. Porque não adianta eu monitorar se eu não avaliar. Tudo bem, eu avalio, mas que conteúdo eu monto para dar formação para superar esse problema? (Secretária de Educação).

É nesse contexto que se coloca como indispensável, na visão da secretária, uma avaliação censitária que forneça resultados com relativa agilidade, de modo a permitir intervenções ainda no ano em curso.

[A avaliação] é por amostragem em nível de país; e no município de Rondonópolis nós fizemos com todos os alunos. [...] Essa avaliação é pra promover em tempo real o aluno; não esperar um semestre, um ano, para ver um problema de perto. [...] A gente autorizou para que fossem [avaliados] todos os alunos, para que a gente pudesse ter um retrato... e eles têm – por sala de aula, por unidade escolar, por licenciatura – todas as necessidades do aluno e aí é montada a formação. (Secretária de Educação)

A esse mesmo respeito, a gerente do Departamento de Ensino Fundamental assim explicou:

Então, pra que serve o Saem? Para justamente apontar os avanços e as fragilidades, e onde nós vamos “atacar”, para dizer assim. [...] É o sinalzinho ali na escola apontando o que tem que ser feito. [...] Então, na verdade, os dados são importantes para mostrar pro professor, para mostrar pra escola, quais são os caminhos a seguir; o que tem que ser retomado; qual é a fragilidade, por exemplo, na formação do professor.

Desde o início da atual gestão, o Saem sofreu alterações que procuraram, de modo geral, ampliar o público avaliado e agregar mais informações sobre o desempenho dos estudantes. Para tanto, a Secretaria de Educação considerou essencial a criação de um espaço particularmente dedicado à reflexão e execução do sistema de avaliação educacional.

Esse processo culminou, em 2015, em uma reestruturação da Secretaria, que resultou na instituição de uma Divisão de Avaliação e Monitoramento de Indicadores, como um braço do também recém-criado Departamento de Formação.

Na configuração atual, as duas modalidades do Saem se complementam na conformação de um sistema de avaliação, tomado como base para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Isso fica claro na visão da gerente de Ensino Fundamental, que mencionou as duas modalidades do Saem (retomando, aliás, a afirmação da secretária acerca da implantação do Saem externo em caráter censitário), em conjunto com as avaliações federais, na produção de uma gama variada de dados a respeito do desempenho dos estudantes:

Nós estamos fazendo 100% dos alunos, no final de cada ciclo, para poder avaliar como que cada ciclo está caminhando. E a escola faz na sua totalidade: ela avalia a primeira fase, segunda, terceira e assim por diante, todos os ciclos. E a Secretaria avalia ao final de cada ciclo. E, na verdade, vem a questão da... com as provas externas, acaba se avaliando praticamente quase tudo, porque vem a [Provinha] Brasil que é na segunda fase. [...]. Aí vem o Saem e a prova ANA, que é terceira, né? Aí vem a Prova Brasil que é no 5º e no 9º ano. Então, acaba que a escola, quase toda, está sendo avaliada o tempo todo.

Pelas suas características, o Saem externo visa avaliar o desempenho dos estudantes ao término dos ciclos de formação humana, de modo a fornecer informações quando de sua passagem para o ciclo ou etapa seguinte. Para se ter uma noção da dimensão desse processo, em 2014 foram aplicados testes a 2.356 alunos, distribuídos em 157 turmas. Para tal atividade, contou-se com a colaboração de 93 aplicadores, elencados a partir de uma gama variada de profissionais da educação: mediadores, formadores, coordenadores pedagógicos, diretores das unidades escolares e professores convidados. Esses profissionais, a partir de 2014, passaram a receber um certificado que conta para a progressão na carreira. De acordo com a gerente de Avaliação e Monitoramento:

No ano passado, nós começamos a presentear-los [os aplicadores] com certificados, porque até então não se tinha nada. Até por esse motivo, a gente tinha poucos colaboradores. Tinha que sair laçando, porque quem que ia sair de sua zona de conforto para ir numa outra escola aplicar uma avaliação? Então, nós tínhamos pouca demanda. Aí quando a gente começou a dizer: “Olha, quem aplica uma prova, corrige e lança os dados, vai receber um certificado de 20 horas; duas provas, 40 horas; três ou mais, 60 horas”. Então, essas pessoas, agora, demonstram interesse em participar.

Quanto ao Saem interno, embora a gerente de Avaliação e Monitoramento tenha afirmado que não há interferência da Secretaria na elaboração desta avaliação, as recentes transformações pelas quais passou o Saem interno tiveram um forte papel de induzir modificações na relação entre as escolas e o desenvolvimento dessa avaliação – aspecto, aliás, bastante sublinhado nas entrevistas. Se, até 2014, as escolas enviavam uma lista para a Secretaria classificando seus estudantes, em cada disciplina, nos níveis “acompanha bem”, “acompanha”, “crítico” e “muito crítico”, a partir deste ano a Secretaria passou a exigir que as escolas entregassem resultados para cada uma das habilidades por ela indicadas. A razão dessa mudança, na visão da Secretaria, é a imprecisão do que compunha exatamente os quatro níveis de desempenho, até então adotados:

Isso não nos refletia quais eram as habilidades que os alunos estavam desenvolvendo bem, como da Prova Brasil, da prova ANA, onde têm os descritores. Então, nós não tínhamos esse parâmetro.

Então, ficava muito vago. [...] O que seria “crítico” e “muito crítico”? Que parâmetro eu estabeleci aí para poder chegar nessa resposta? [...] Era complicado você traçar um parâmetro de evolução. Baseado em que eu vou dizer que houve progressão numa avaliação se eu não tenho ali um parâmetro descritivo? (Gerente de Avaliação e Monitoramento)

Com a mudança, a Secretaria passou a distribuir, no início do ano letivo, uma lista de habilidades – chamada de “proposta” ou “diretriz curricular” – a serem avaliadas ao longo do ano. Fica a cargo da escola a escolha do momento do ano letivo em que uma determinada habilidade será avaliada. A única exigência é de que todas as habilidades apareçam acompanhadas de resultados em alguma das etapas do Saem interno: inicial, medial ou final. Na explicação da gerente de Avaliação e Monitoramento:

Então, nós separamos por fases, ciclos, as habilidades de acordo com os eixos temáticos. [...] É um perfil de saída do aluno que, ao término do ano, eu, professora, terei que dar conta, de como eles estão, se desenvolveram bem?

A proposta de currículo se organiza em torno de eixos temáticos que apontam, segundo a gerente de Avaliação e Monitoramento, um conjunto de “*habilidades, competências ou descritores*” que são, ao mesmo tempo, uma diretriz curricular para a rede municipal e uma matriz de referência para as avaliações, tanto o Saem interno quanto o externo. Esse documento, por sua vez, foi concebido a partir de uma série de referências, as quais incluem as matrizes de referência para Língua Portuguesa e Matemática das avaliações federais, listadas no relato abaixo:

Nossa proposta fundamenta-se: nos PCN, nas formações de âmbito nacional – das quais eu também fiz parte de algumas [...] –, aí a gente pega também, para nos dar subsídio na elaboração, a Prova Brasil [...]. Se pegar nossa proposta, para Língua Portuguesa e Matemática, devido a essas formações, elas estão, digamos assim, “amarradinhas”, estão em consonância. (Gerente de Avaliação e Monitoramento)

No entanto, essa mudança no Saem interno não se deu sem custos ou obstáculos. Membros da Secretaria apontaram que houve resistência por parte dos professores, que agora passaram a ser cobrados em relação à elaboração de algum tipo de avaliação para aferir o desempenho de seus alunos em habilidades específicas. Isso gerou dúvidas, por exemplo, a respeito de que tipo de item poderia ser formulado para atender, habilidade por habilidade, à nova exigência. Na visão da gerente de Avaliação e Monitoramento:

Muitos [docentes] reclamaram. Eles falam que ficou mais trabalhoso, que tem que estar preenchendo muitas fichas. Porque se você é uma professora unidocente, você vai receber cinco fichas. [...] Se eu sou professora especialista por disciplina, eu vou pegar uma ficha só, mas eu que tenho [...] cinco turmas [...], eu vou pegar cinco fichas. [...] Então, de todo jeito, cada professor vai ficar sobrecarregado.

Essas questões parecem se somar a outras resistências que já surgiram em relação ao Saem, por parte dos profissionais de ensino. Entre elas, as entrevistas destacaram a desconfianças da equipe gestora e docente das unidades escolares acerca dos potenciais usos que a Secretaria conferiria às avaliações. Ao comentar o desenvolvimento do sistema de avaliação, a gerente de Ensino Fundamental comentou:

Esse caminhar, não foi fácil, viu? Nós tivemos muitas críticas. A Secretaria de Educação, os gestores da Secretaria de Educação, nessa implantação do Saem – do Saefrem e depois do Saem. Porque o avaliar, ele demonstra fragilidades. E aí a rede municipal, ela em grandes momentos quis acabar com a avaliação, com esse sistema: “O que a Secretaria quer com esses dados? O que ela vai fazer com isso”, né? [...] É um caminho longo, é árduo, nem sempre é aceito. Nós temos escolas que rejeitam, que não gostam desse trabalho.

Por essas razões, a Secretaria manifestou a intenção de se aproximar das escolas para explicar a importância da avaliação, assim como orientar gestores e professores na execução do Saem interno e externo, na preparação dos itens dos testes, no lançamento dos resultados (ainda mais com a implantação das planilhas eletrônicas), na interpretação dos dados e na utilização destes para o planejamento pedagógico. Exemplos dessas preocupações estão presentes nas falas abaixo:

Na formação [dos professores], a gente trabalha em torno das habilidades, em torno da proposta [curricular], mostrando que tipo de atividades amarra aquela habilidade proposta. [...] E eles apresentam muitas dificuldades. (Gerente de Avaliação e Monitoramento)

Na verdade, o que a gente faz na escola é fazer com que o professor tenha esse olhar para as avaliações, né? [...] Mas nós temos essas ações, do assessor pedagógico, do mediador pedagógico, que vai à escola para, junto com o coordenador, fazer esse trabalho intensivo com os professores, né? (Gerente de Ensino Fundamental)

Que o professor conseguisse ver, dentro do seu planejamento, a importância da avaliação enquanto diagnóstico da aprendizagem dos alunos para o avanço dessa aprendizagem. (Responsável pela Formação)

Nessa mesma linha, a Secretaria pontuou que, ao receber os resultados do Saem externo, via aplicadores ao final do ano letivo, e do Saem interno, via professores e coordenadores das unidades escolares, tabula esses dados e prepara-os para discussão com os profissionais de ensino, o que acontece em momentos distintos. A gerente de Avaliação e Monitoramento elucidou que as formações de professores são oportunidades para apresentar e debater resultados das avaliações, o que frequentemente incluem os dados provenientes das avaliações federais.

Os depoimentos de entrevistados nas escolas visitadas pela equipe de campo revelaram clareza da função do Saem, notadamente o Saem interno. Uma professora do 2º ano do EF I

da escola A, referindo-se ao Saem inicial, afirmou: “A gente vai nor-tear todo o ano. Fazer o planejamento”. Outra professora declarou:

O Saem inicial é pra gente ter uma noção do que trabalhar. O medial é o que ele assimilou do início até o meio do ano. Então, a gente retoma conteúdo a partir daí ou segue. E o final é o que o aluno aproveitou durante o ano todo. (Professora de Português do EF II – escola B).

Se, por um lado, os professores entrevistados apresentaram ter boas impressões dos testes que compõem o Saem, chegando a afirmar que eles facilitam o planejamento docente e mesmo qualificam o trabalho em sala de aula, a fala da dirigente da escola A traz à tona uma contradição importante. Segundo ela, alguns professores são contrários às avaliações, uma vez que a organização por ciclos as teriam tornado obsoletas, desnecessárias, certamente porque acreditam que sem reprovação não haveria porque avaliar. Além disso, ainda segundo nossa interlocutora, o grande número de avaliações, na visão dos profissionais, notadamente os professores contratados, desestimula a própria avaliação. É como se as avaliações externas usurpassem do professor o poder de avaliar. Textualmente:

Alguns professores têm em mente, a maioria professores contratados, professores iniciantes, acham que a avaliação é perda de tempo, já que acham que o ciclo não é necessário, porque aboliu as avaliações [...] Os ciclos não exigem avaliações, provas, como antes [...]. Aqui na escola são muitos professores que falam. Houve alguns comentários “avaliar pra que se a gente já faz tantas avaliações?” (Diretora da escola A).

Como já informado, a elaboração dos itens que compõem os testes do Saem interno é de responsabilidade dos professores e da coordenação pedagógica da unidade escolar avaliada. O Saem externo, por sua vez, é elaborado a partir de um banco de questões de autoria dos docentes. “Essa prova eles pedem todo ano nas fases que eles realizam, eles pedem questão de todas as escolas da rede. Cada um manda dez de cada matéria, às vezes são cinco” (Professor de Geografia do EF II – escola B). Com os itens disponíveis, a Secretaria constituiu uma equipe com a tarefa montar o Saem externo.

Para elaboração dessas avaliações, tomam-se por referências as habilidades definidas pela Secretaria para cada fase. Devendo ser trabalhadas em sala de aula, ao longo das três etapas do Saem interno, todas essas habilidades devem ser testadas. Segundo a coordenadora da escola 1, essas habilidades seriam estabelecidas com base “nas avaliações do Ideb”. De acordo com ela, a principal fonte da “diretriz municipal” foram os descritores da Provinha e da Prova Brasil. A professora de Língua Portuguesa comentou:

Eu vejo que a Secretaria investiu muito na Língua Portuguesa e na Matemática. Nas outras áreas não focou. Porque o foco é em Língua Portuguesa, a cobrança é em cima da gente, tudo é o professor de Português. Aí o pessoal faz até piada: “esse menino não tá bem, é professor

de Português”. Como se fosse a gente só. Então, o peso é em Português e Matemática e essa cobrança é toda em cima da gente, Português e Matemática. É tanto que a formação vinha há muitos anos em cima de Língua Portuguesa (Professora de Língua Portuguesa do EF II – escola B)

No Saem interno, corrigidos os testes, os resultados são repassados à equipe gestora, que os encaminha para a Secretaria Municipal de Educação. Além disso, são replicados em planilhas e apresentados em gráficos para facilitar a leitura da comunidade escolar.

Depois que faz essa avaliação [Saem interno], a gente leva no coletivo. Toda avaliação é feita com toda a escola. Passa pra cada professor através dos gráficos, mostrando pra ele o desempenho da turma como foi e as ações, “o que nós vamos fazer a partir de agora”. [...] o professor se divide nas fases pra poder traçar as metas pra alcançar esses alunos que ainda não atingiram o que deveria ter atingido (Diretora da escola A).

Já os resultados do Saem externo, de acordo com a professora do 2º ano do EF I da escola A, primeiramente são discutidos com os professores nas reuniões de HTPC e depois são apresentados para os pais, em reunião. No caso de baixo desempenho, pode-se convocar apenas pais de uma determinada turma. Reforça a interlocutora, no entanto, que *“na maioria das vezes [isso] é feito com todos os anos, é feito no coletivo, é colocado no pátio a tabela, ciclo por ciclo”*.

Os depoimentos coletados nas escolas reiteram o que se notou nas entrevistas com profissionais que atuam na Secretaria de Educação, ou seja, a avaliação dos alunos, interna e externa à escola, está assimilada nas práticas educacionais de modo sistemático e vem norteando o desenvolvimento de ações pedagógicas e administrativas.

Santarém

Santarém, ainda que no *survey* tenha respondido de forma positiva quanto à existência de avaliação em larga escala de alunos, não vem implementando uma ação nesse sentido. Depoimentos da secretária adjunta de Educação, assim como de diretores e professores nas escolas, afirmaram não ter havido qualquer avaliação própria de alunos. O que se constatou, entretanto, é a existência de sua previsão em legislação municipal, qual seja, a Lei de Gestão Democrática, de 2004, que prevê, no seu art. 42, a criação de um sistema próprio de avaliação externa do município, nos seguintes termos:

SEÇÃO II

DA AVALIAÇÃO EXTERNA

Art. 41 – Os estabelecimentos da Rede Pública Municipal serão anualmente avaliados através

de um sistema de avaliação externa, coordenado e executado pela Secretaria Municipal de Educação.

Art. 42 – Na avaliação ter-se-á como base os programas de ensino, as diretrizes legais vigentes e as políticas públicas no sistema de ensino.

Art. 43 – Os resultados da avaliação externa serão divulgados pela Secretaria Municipal de Educação e encaminhados a cada Unidade de Ensino e servirão como base para reavaliação dos programas de ensino e aperfeiçoamento do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE. (Lei nº 17.866/2004)

Excetuando as avaliações federais e estaduais, a única avaliação que a rede de Santarém aplica aos seus alunos do ensino fundamental I é aquela que visa identificar os estudantes alfabetizados e não alfabetizados, vinculada, portanto, à correção de fluxo, a qual é desenvolvida e aplicada pelo Instituto Airton Senna.

As avaliações de alunos tendem a reproduzir, em suas linhas gerais, as matrizes de referência do Saeb e, em especial, as questões da Prova Brasil

Com maior ou menor atendimento aos requisitos de elaboração de provas escritas a serem aplicadas em redes de ensino em larga escala, como, por exemplo, a sua validade e confiabilidade, o que se evidencia são iniciativas que caminham em direção a tomar as matrizes de referência do Saeb e da Prova Brasil, e ainda os PCN's como referência das avaliações dos municípios estudados, com alusão especial às questões da Prova Brasil.

Diversos municípios citam a influência das testagens federais, notadamente da Prova Brasil, sobre a proposição de suas iniciativas avaliativas. Alguns depoimentos mencionaram que, além de as provas elaboradas pelos municípios para aplicação na rede terem como referência a Prova Brasil, também as avaliações produzidas pelos professores se pautam pelas questões dos testes aplicados em larga escala, pelo governo federal.

Para ilustrar essa tendência, citam-se relatos de profissionais, de todos os municípios estudados.

Em Florianópolis, os professores entrevistados mencionaram a influência da Prova Brasil na avaliação dos alunos, tanto naquela que ocorre no cotidiano da escola, quanto na proposta pela Secretaria:

A Prova Floripa foi instituída há alguns anos no município, como uma forma de avaliação, que não é para ser institucional. Para avaliar mesmo como é que nossos alunos estavam indo, ela tentou copiar mais ou menos os moldes da já existente, que era a Prova Brasil. (Professor de Geografia).

E, assim, algumas questões que aparecem na prova [Brasil], sim, aparecem também nas avaliações do dia a dia. Posso até dar o exemplo das questões de matemática, das resoluções de problema, aparecem bastante no nosso dia a dia, eles são avaliados sim, em relação a questões de matemáticas da mesma forma como é avaliado na prova Brasil, como aparece na prova Floripa, assim, mais ou menos da mesma maneira, só que com o formato do instrumento diferente. (Professora do 3º ano)

Com destaque positivo às contribuições trazidas pela Prova Brasil e pela avaliação estadual, o assessor responsável pela avaliação municipal de Campo Bom comentou:

Na verdade a gente fez uma adaptação, a gente pegou a matriz da Prova Brasil, eu sei que Paraná fez uma avaliação... Eles pegaram do 3º ao 9º, pegaram as avaliações da Prova Brasil, fizeram umas adaptações e eu fui lá e emprestei deles também e a gente montou a nossa, está mais ou menos no modelo do Paraná. Eles fizeram 3º, 4º, 5º, 6º os descritores e aí qual ano... E ficou mais fácil de enxergar agora. Porque como nós não tínhamos descritores para 4º ano, descritores para 6º ano, descritores para 7º ano, descritores para 8º ano, a gente não tinha descritores, então ficou lógico”.

Eu acho que as sacadas da Prova Brasil são absolutamente inteligentíssimas. A questão da competência, das habilidades... Isso é um critério que aqui a gente também está adotando na reforma do nosso currículo. Na verdade o que está acontecendo: é o debate que está havendo agora sobre a base curricular. Só que isso para nós já estava claro ao fazermos as avaliações. Porque a gente às vezes descrevia por conteúdo: “tem que ensinar porcentagem”. E agora você assiste o descritor: “resolver uma questão relacionada a uma compra que envolva uma porcentagem de 25%”. Opa, é diferente. E essa reflexão a Prova Brasil nos trouxe. Nós estávamos focando em matéria e não em competência, ou habilidade.

Segundo a secretária de Educação, os resultados da Prova Brasil também são utilizados pelas unidades escolares, com incentivo da SMEC. A secretária explicou que, ao receber os dados do Inep, sua equipe envia *e-mails* para as escolas e agenda uma reunião geral com as dirigentes, que devem comparecer cientes dos resultados municipais e de suas escolas. Após esse primeiro passo, as coordenadoras do setor Pedagógico gradualmente se reúnem com diretoras e coordenadoras de cada escola, trabalham com elas os dados da avaliação federal, e essas dirigentes são responsáveis por encaminhar o procedimento em suas escolas, junto a professores e também familiares ou responsáveis pelos estudantes. A secretária de Educação interpreta que é papel da SMEC, em primeiro lugar, e, depois, das unidades escolares fazer a aproximação dos resultados da avaliação federal com a realidade do município e, no limite, com as famílias dos estudantes, pois, de outro modo, o potencial informativo dos dados gerados seria prejudicado:

A gente procura usar, humanizar a Prova Brasil quando chega aqui, mas a gente sabe que ela é de todo o país; na verdade ela é muito de apontamento ainda – “a minha escola vai bem e a tua não”. [...] Mas a gente entende que é difícil, que isso teria que ser uma política dos municípios, de fazer essa parte. Eu tenho muita tranquilidade disso, de quando vem a Prova Brasil, de pegar e socializar, e a gente não dar opção para as escolas, a gente fala: “olha, está lá no portal, você tem que informar o pai, o pai tem que olhar, se tu não disseres para o pai, ele vai descobrir por um outro viés, aí não vai ser legal; tu tens que dizer para esse pai porque a minha escola não foi tão bem – olha, teve rotatividade de professores... – não precisa ter medo de dizer isso”. Isso é uma realidade hoje em todos os municípios, e às vezes interfere... [...] Então, quando vem a Prova Brasil, a gente divulga amplamente: no *site* da prefeitura... Eu, inclusive, pessoalmente, coloco no meu *face*, dou o *link* para o MEC, digo o passo a passo – procure seu município, a sua escola, mas antes de qualquer coisa, vá conversar com a sua diretora, com o professor do seu filho. (Secretária de Educação)

A secretária de Educação comentou que esse trabalho de “humanizar” a Prova Brasil foi importante para que os alunos ficassem mais tranquilos, pois, segundo ela, algumas crianças ficavam bastante nervosas em virtude da prova. Nesse sentido, tanto a secretária quanto os professores entrevistados afirmaram a importância da realização de simulados para que os estudantes se acostumem com os procedimentos envolvidos, geralmente via utilização de questões de provas anteriores como treino:

[...] os professores acabam fazendo. Hoje no *site* você tem a Provinha Brasil de outros anos, então, os professores pegam muito o instrumento para irem já preparando essas crianças [...]. A gente orienta que faça, mas não obriga. A gente mostra onde tem instrumentos. Então, eles fazem o uso. Mas a gente sempre socializa com eles todos os portais ... tudo que vem a gente encaminha *link*. (Secretária de Educação)

Às vezes eu pego provas anteriores para eles terem uma noção de como é organizada a prova também. Mas eu faço a preparação. Como é que eu vou interpretar um texto... Nessa questão aqui o que é que foi pedido... O que pode fazer com que a gente erre ou não... De que forma eu vou interpretar... O que está pedindo. Não é só interpretar o texto, às vezes tu entendestes o texto, mas não tá pedindo interpretação, tá pedindo a colocação de tal palavra naquele contexto. (Professor)

Em Bocaiúva, a coordenadora do Programa de Intervenção Pedagógica mencionou que os resultados de diversas avaliações – internas e externas à escola – são utilizados para orientar as proposições do Programa, como evidencia este relato:

O PIP vai à escola, ele analisa os resultados das avaliações (tanto as aplicadas pelo professor, quanto as externas), ele sugere, e a gente faz um replanejamento do trabalho. Tem a Provinha

Brasil, a Prova Brasil, o Proalfa. Quando tem o resultado delas, a gente senta e analisa. Aí a gente vê se bate com o que a gente está propondo. 'Ah, então, é aqui mesmo que é o aluno de baixo desempenho'. A gente faz o confronto. Então, na intervenção, eu levo sugestões, a gente faz as reuniões, conversa, faz planejamento, avalia o aluno, avalia o professor dentro da sala. (Coordenadora do Programa de Intervenção Pedagógica – PIP).

Outra entrevistada neste município comentou que os itens da Prova Brasil, além da prova do estado de Minas Gerais, constituem referência para a organização das avaliações bimestrais da rede e, também, para os “simulados” que visam preparar os alunos para a realização das avaliações externas federais e estaduais:

Do Simave vem as revistas e também o livro da Provinha Brasil. Então, ali elas tiram muitas questões daqueles livros que vêm toda vez que faz a Provinha Brasil, eles usam os descritores, então, da Provinha Brasil também vem os modelos de questões e eles aproveitam tudo. Tudo o que o MEC manda. Da Provinha Brasil eles tiram questões para poder elaborar as provas, nas revistas do Simave, nas questões do Proeb e do ProAlfa e a referência deles é o CBC. (Coordenadora dos Anos Iniciais).

Segundo dois dos entrevistados, as avaliações têm incidido, também, sobre o trabalho realizado nas escolas e no “comportamento” dos professores dentro das escolas. Para ilustrar essa constatação seguem-se alguns depoimentos:

Com certeza! Embora no início teve uma resistência do pessoal, através das avaliações o professor procura seguir o planejamento, o planejamento do supervisor não vai ser de qualquer jeito, vai ser dentro da matriz do CBC. Então, o trabalho do professor vai ficar o tempo todo com essas habilidades, então, com certeza o aluno é que ganha com isso e a gestão também porque se os nossos alunos aprendem e estão evoluindo é bom pra gente. (Coordenadora dos Anos Iniciais)

A gente vê que realmente já houve uma mudança. Até de postura. Às vezes o próprio professor, chegou o resultado, ele mesmo já faz o mapeamento dos alunos. Quando eu chego na escola já está tudo pronto para mostrar o que avançou. É um mapeamento de todos os descritores e aí os nomes dos alunos. E aí a gente vai vendo quem acertou o quê. (Coordenadora do PIP).

Outra coisa: o estudo do professor. O professor passou a estudar, sabe? Então, ele precisa compreender o que é descritor. Fizemos curso. O próprio PIP fez as capacitações com a gente. Nós ficamos uma semana em Montes Claros, depois uma semana em Curvelo, sabe? Para a gente trabalhar em cima disso e aprender também. E aí, nós chegamos e repassamos. Eu fui para a escola, junto com o professor. (Coordenadora do PIP de Bocaiúva).

Em Santarém, a secretária adjunta de Educação afirmou que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) contribuiu para que as escolas entendessem a importância de

garantir a aprendizagem das crianças e, ao mesmo tempo, evitar a evasão escolar. O trecho apresentado a seguir é ilustrativo de sua posição:

Logo que nós começamos com essa mudança, então, a gente cobrava que as crianças aprendessem e que houvesse menos evasão [...] Então, o que aconteceu? Os professores começaram a reagir. Começaram a espalhar, a dizer que a gente estava obrigando que eles aprovassem os alunos. Aí, graças a Deus, que veio o Ideb. O Ideb foi uma das coisas que nos ajudou a mostrar pro professor que nós não queríamos que eles aprovassem. Nós queríamos que eles ensinassem, para que as crianças aprendessem [...] Com o quinto ano fazendo, na época era o quarto ano, fazendo a prova, aí a própria escola começou a pensar “esses alunos são nossos. Quem foi o professor?” e começaram num questionamento “quem foi o professor anterior dessa turma?”, porque quando fez a avaliação do quarto ano, a professora começou a questionar o professor anterior. E nós começamos com uma campanha também, dizer assim “uma criança no terceiro e no quarto ano que não sabe ler, professor, você é culpado”. Se você tiver cinco turmas lá, vamos dizer, 5 ou 6 alunos do terceiro e quarto ano, que não sabe ler e você não fizer nada, essa criança ficar reprovada, você é culpado! Ahhh... aí foi assim, um show! (Secretária adjunta de Educação)

Durante a realização do campo da pesquisa, observou-se que todos os funcionários da Secretaria de Educação usavam uma camiseta com o seguinte lema: *“Criança fora da escola não pode, criança sem aprender também não pode”*, demonstrando, de certa forma, preocupações da gestão com o fluxo e com a garantia de aprendizagem dos alunos.

Santarém utiliza, ainda, os descritores da Prova Brasil na formulação de seu programa de ensino – denominado Fluxo das Aulas – e promove ações de preparação dos alunos para as provas e cursos de formação continuada para os professores, especialmente do ensino fundamental I, com base nas provas. A incorporação dos descritores da Prova Brasil nesse instrumento é considerada iniciativa importante pelo órgão central, por compreender que a sua ausência deixaria o ensino do município “falho”. Já as entrevistas com os professores indicaram que a utilização de descritores e a metodologia proposta pela Secretaria de Educação, a partir de habilidades e competências, têm sido consideradas iniciativa legítima, como se pode perceber pela transcrição abaixo que, embora longa, é bastante elucidativa no que tange a relação que passa a ser estabelecida entre alguns descritores e as avaliações externas, no sentido de ressignificar suas práticas, assim como os currículos:

Quanto à questão de nós, professores – de princípio, quando foi nas primeiras [avaliações] ainda, a gente tinha aquela aversão né? A gente dizia: “Ah, vêm as provas de lá. Eles estabelecem, só vai estabelecendo e a gente só vai acatando, aceitando aquilo, muitas vezes aceitando na marra...” a gente dizia, no início. Mas, hoje, a escola toda, a clientela toda da escola, os docentes já se acostumaram... Porque a gente... “Olha, tal mês vem a Provinha Brasil. Tal mês vem a prova ANA”. E nós já vamos trabalhando os conteúdos como a professora falou ali; essas provas nos ajudaram a trabalhar os nossos alunos de uma forma bem ampla, buscando fazer esse aluno

raciocinar realmente, que nós trabalhávamos, de princípio, nós fazíamos as nossas provas assim, muito secas, muito mecânicas. E essas provas que vêm fazem com que o aluno tenha toda aquela busca da sua vivência para aplicar ali. Nós professores, de princípio, é como eu disse: a gente não estava acostumado com esse tipo de prova e hoje, não. Nós já estamos [acostumados] e a gente já trabalha dessa forma; direita, esquerda, frente, costa... Quem é o aluno que está lá no meio da fila? É o primeiro? É o terceiro? É o quinto? Então, foi bom. [...] Com o passar [do tempo], com o nosso trabalho indo, a gente vai amadurecendo, a gente vai observando que aquilo que não deu certo no início, conforme a gente vai trabalhando, vem essas propostas e a gente, mesmo não aceitando muito, a gente vai trabalhando e vai percebendo que o nosso aluno precisa ser trabalhado daquela forma. Então, às vezes, era por falta de conhecimento que a gente não trabalhava. E aí quando você passa a conhecer e a ver que realmente está dando certo, está dando resultado, você aplica sem nenhuma resistência. (Professora do 3º ano)

Ao ser questionada sobre como as avaliações externas têm influenciado o trabalho docente e a avaliação que os professores fazem de seus alunos, a professora do quinto ano afirma:

[...] eu tenho observado que essas provas que vêm de fora para cá são tipo provas de escolas particulares, escolas onde tem um livro preparado para eles trabalharem, que o livro já vem pronto com todas as atividades preparadas para eles. E aqui os nossos livros são completamente diferentes do deles. O trabalho deles lá, vem tudo em múltipla escolha. São quatro questões... A, B, C, D... uma delas está correta, e a criança, é claro, se ela estudou ela vai acertar aquilo. Mas se você for trabalhar de forma discursiva eles já vão sentir esse impacto. Porque nós vamos ter esse problema? Devido estar recebendo crianças no 5º ano que ainda estão sendo alfabetizadas [...] - mas se nós tivéssemos um livro preparado da forma como eles mandam essas provas para gente seria uma maravilha, a gente não ia sentir nenhuma dificuldade. [...] Tornar-se-ia mais fácil e mais rápido deles trabalharem. O raciocínio deles seria assim mais... Apesar de os nossos alunos ... apesar de eles terem essas dificuldades, eles são de ir para frente, eles vão, eles explicam, eles gostam. Mas o impacto está no papel. Quando chega no papel... Eu tenho um aluno que é um menino maravilhoso e ele faz uma leitura maravilhosa. Mas quando chega no papel ele diz: "Puxa, apagou tudo!" Mas se ele for para frente ele dá um show. Mas quando chega no papel ele sente o impacto.

[...]

Agora eu vejo assim, o nível de conhecimento dessas provas que vêm é muito elevado pros nossos meninos. Muito elevado, estão assim mais no nível de uma escola particular. Sabe aquela escola que cobra mesmo do aluno, e o aluno tem que estar...?

Em Rondonópolis, uma das referências feitas nas entrevistas foi o fato de o currículo da rede estar organizado em torno de eixos temáticos que apontam, segundo a gerente de

Avaliação e Monitoramento, um conjunto de “habilidades, competências ou descritores” que são, ao mesmo tempo, uma diretriz curricular para a rede municipal e uma matriz de referência para as avaliações, tanto o Saem interno quanto o externo. Esse documento, por sua vez, foi concebido a partir de uma série de referências, dentre as quais as matrizes de referência para Língua Portuguesa e Matemática das avaliações federais, conforme mostra o relato a seguir:

Nossa proposta fundamenta-se nos PCN, nas formações de âmbito nacional – das quais eu também fiz parte de algumas [...] –, aí a gente pega também, para nos dar subsídio na elaboração, a Prova Brasil [...]. Se pegar nossa proposta, para Língua Portuguesa e Matemática, devido a essas formações, elas estão, digamos assim, “amarradinhas”, estão em consonância. (Gerente de Avaliação e Monitoramento)

Essa afirmação é corroborada pelo depoimento de uma coordenadora de escola:

Esse planejamento anual ele é de acordo com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação. A Secretaria Municipal se baseia nas avaliações do Ideb, que são as avaliações da Prova Brasil, então, a partir dessas diretrizes curriculares nacionais [confunde-se as avaliações com as diretrizes curriculares], o município faz a sua diretriz municipal. Então, a partir dessa diretriz municipal nós elaboramos também nossas avaliações. Então, nós temos os descritores da Provinha Brasil, tem as habilidades que são as habilidades que o município, a partir dos descritores da Prova Brasil, elabora as habilidades que os professores têm que trabalhar em sala de aula e desenvolver com as crianças e a partir dessas habilidades é que nós fazemos as avaliações, tanto as internas quanto as externas, que é da Secretaria Municipal de Educação.

A coordenadora e outros interlocutores contatados na escola enfatizaram a importância que é dada aos resultados do Ideb – usaram até a expressão “avaliação do Ideb” – e emitiram opiniões que evidenciaram o peso que têm as avaliações externas federais na gestão educacional e pedagógica das escolas. Uma coordenadora de escola afirmou: *“O Ideb aqui tem um impacto muito grande e uma preocupação muito grande também, tanto por parte da escola, quanto por parte da Secretaria Municipal de Educação em si”*.

Em Juazeiro os resultados obtidos pelos alunos em avaliações são a referência para as atividades de formação dos professores, como mencionou a diretora de Formação da Secretaria:

[...] eu costumo dizer que é como se fosse um intensivo de português e matemática. É a formação propriamente do conteúdo, a princípio, porque o professor também tem as dificuldades, então, tem um tratamento do conteúdo, e depois que o professor se apropriou desse conteúdo, a gente faz a questão da metodologia de como é que chega naquele aluno. Então, o professor também passa por um simulado, a princípio também ele responde a prova que vai para o aluno.

Além das duas vertentes da avaliação da rede municipal (Saej e diagnósticos), que alimentam o Siem, a Secretaria de Educação aplica, na rede, simulados mensais sobre a Prova Brasil e simulados semestrais sobre todas as disciplinas, para 5º e 8º anos. Segundo relatos de uma coordenadora e uma professora, esses simulados não alteram a rotina das aulas, pois os conteúdos são normalmente trabalhados com as turmas, como ilustram os depoimentos:

[...] na verdade a gente só dá uma acelerada maior, mas a escola já vai fazendo esse trabalho desde as séries iniciais. [...] [o simulado] É mais uma avaliação nossa. (Professora)

Não prepara assim: você vai estudar isso porque você vai fazer o simulado. Não. Ela [a preparação para o simulado] é normal.

Segundo relatos, inicialmente alguns professores apresentaram resistência à aplicação de simulados:

[...] no primeiro teve gente que disse: “Eu não vou fazer, porque teste eu já fiz [concurso] para entrar na rede”. (Diretora de Ensino)

“Então eu não preciso mais fazer”. Até que a gente chegue para dizer que é interessante... (Diretora de Formação).

Entrevistados na Secretaria mencionaram que foi realizado um trabalho de diálogo com os docentes e, atualmente, essa resistência é quase inexistente. Disseram acreditar que esse deve continuar sendo um caminho de ação, pois a partir dos simulados é possível identificar déficits de formação dos professores que podem influenciar a aprendizagem dos alunos. Nas palavras da diretora de Formação:

E na produção com os professores, a gente percebeu a questão da inferência – professores com dificuldade de fazer inferência. E aqui na Provinha Brasil eu tenho a dificuldade do aluno: inferência. A gente observou isso. [...] A gente acha interessante fazer esse simulado para o professor porque têm lá os descritores, ele vai lá trabalhar com seis descritores, vamos dizer, nessa formação. Então, primeiro o professor faz o simulado e depois, com as aprendizagens do professor, a gente faz a intervenção. E lá já dá o tratamento de cada uma, até que chegue para o aluno, que chegue ao aluno isso aqui.

A equipe da Secretaria também relatou ter aplicado aos professores contratados para atuar na rede, no início de 2015, um diagnóstico nos moldes de uma prova para o 5º ano (com múltipla escolha e produção textual), sob o argumento identificar eventuais necessidades de formações, devido à rotatividade de professores sob esse tipo de contrato.

Observa-se, ainda, no município de Juazeiro, a influência da avaliação externa federal sobre os discursos produzidos sobre avaliação no município. A linguagem é a mesma: fala-se

em matriz de referência, descritores, habilidades e construção de itens. Não foi feita menção à técnica de análise estatística de itens utilizada pela avaliação nacional – a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Pelo tipo de informação apresentada nos relatórios consultados quando da visita *in loco*, a análise estatística dos itens é feita pela teoria clássica (proporção de acertos).

Em Goiânia, também os depoimentos mencionaram as referências para organização das atividades e avaliações da rede. Quanto à elaboração das provas, a Secretaria toma como base um conjunto de documentos: as diretrizes curriculares da rede de ensino (cuja versão mais atual data de 2009); a matriz de referência de Língua Portuguesa e Matemática da Prova Brasil; os parâmetros curriculares nacionais; e os livros didáticos empregados pelo município. Em 2010, criou-se também um fórum virtual para que os professores pudessem apresentar exemplos de questões por eles elaboradas, a fim de verificar quais conteúdos eram ministrados e, assim, haver orientação para concepção das provas. A partir desses referenciais, a SME mobiliza as equipes específicas de cada área de conhecimento, junto com o Núcleo de Avaliação e Pesquisa (NAP), para conceber as provas. No início, quando o sistema de avaliação estava em fase de implantação, contou-se com um membro da equipe que possuía mestrado em avaliação educacional e com uma professora, especialista em avaliação, da Universidade Federal de Goiás.

A avaliação, para nós, é reflexo do resultado do nosso processo de trabalho. A gente orienta o processo de ensino-aprendizagem. Todo mundo tem consciência. As escolas têm preocupação com os resultados do Ideb? Têm. Mas a gente não vai dizer: “Vamos treinar para os descritores [da Prova Brasil]”. [...] Se ele [professor] trabalhou os objetivos da nossa proposta curricular, ele está trabalhando os descritores. Então, não precisa focar, pegar os descritores e massificar em cima. (Diretor pedagógico).

Exatamente por isso, a elaboração de testes a partir dos descritores da Prova Brasil, empregada em momentos anteriores, foi descartada pela gestão municipal ao perceber que isso poderia induzir ao estreitamento não só do processo de avaliação diagnóstica, mas também do currículo da educação municipal. Acerca desse aspecto, a gerente do NAP explicou:

Já teve momentos, inclusive, que a gente teve provas com a matriz da Prova Brasil. Mas não é o que a gente considera que deve ser feito, entende? Porque não é uma questão de treinamento. [...] Não é essa a perspectiva de avaliação da rede, né? Nem é treinamento, nem é meritocracia, nem é classificação. O intuito é ver mesmo o que está acontecendo e como a gente pode transformar.

De toda forma, o que se percebeu, reiterando o que foi afirmado acima, é que há uma preocupação de que os alunos tenham um bom desempenho em todas as avaliações externas,

meta que reorienta algumas das práticas pedagógicas para contribuir na obtenção de melhores resultados:

Então, quando a gente se aproxima dessa Provinha Brasil que a gente sabe que vai acontecer, e aí a gente começa a falar para eles: “Olha, gente, vamos trabalhar mais, vamos se esforçar mais, vamos...” e, às vezes, põe mais textinhos para interpretar, faz mais produção oral e escrita, vê se eles chegam próximos da Provinha e já estão melhores; é assim que a gente faz. [...] Eu levo lá uma provinha, faço um cartãozinho de respostas para eles, você compreende? Para aprender a preencher o cartãozinho. (Professora de anos iniciais)

Soma-se a essas atividades a discussão coletiva dos resultados das avaliações, que ocorre nos momentos de planejamento e funciona como uma apropriação que a escola faz das ações externas a ela. Quanto a esses momentos coletivos, uma professora assim nos elucida:

Existe na hora do nosso planejamento. E aí a gente discute quais foram os erros e os acertos das crianças e o que precisa ser trabalhado. E a gente implementa isso no nosso planejamento. [...] A escola tem acesso aos resultados. E aí a coordenadora, ela passa isso pra gente, dos resultados. E, a gente comenta, discute: “Será por que tá tendo essas dificuldades?” “O que é que está faltando?” “O que é que a gente precisa melhorar?” (Professora de anos iniciais)

Em Belo Horizonte também houve menção, nas entrevistas, à semelhança entre os diversos testes aplicados aos alunos em relação ao que é avaliado. Como já mencionado, observou-se preocupação com a multiplicidade de avaliações realizadas, principalmente por elas utilizarem a mesma matriz. A gerente de Avaliação informou que o Avalia BH utiliza a mesma matriz de referência da Prova Brasil e do Simave (avaliação estadual), daí ter comentado que essa situação vem provocando questionamentos quanto à necessidade de tantas avaliações, ainda mais porque os resultados de todas essas avaliações são muito parecidos.

Segundo a gerente de Educação Básica, o planejamento da formação de professores leva em conta a Prova Brasil:

[...] nesse momento a gente passou a orientação para eles fazerem a preparação dos professores de 5º e 9º ano para a Prova Brasil. Então, desde o início do ano eles já vêm dialogando com esses professores, a gente tem discutido bastante sobre Prova Brasil, fazendo uma formação específica com eles.

Uma das professoras entrevistadas comentou a influência das avaliações externas na condução da avaliação da aprendizagem dos alunos, no dia a dia escolar. Ela mencionou que, além dos simulados, merece atenção a mudança que parece estar sendo desencadeada na avaliação da aprendizagem por força das avaliações externas, pois o conteúdo das avaliações e o tipo de questão são buscados, sobretudo, na Prova Brasil. Assim se expressou:

Nas minhas avaliações internas, eu sempre incorporo os estilos de questões que são trabalhados nas avaliações externas. Eu sou abrangente, trabalho tanto com a Prova Brasil quanto com a prova estadual, quanto com a prova externa municipal, para que os alunos tenham um conhecimento mesmo do estilo de questões. [...] Eu, particularmente, todas as minhas avaliações em sala de aula, eu utilizo itens do estilo que é cobrado, e aí eu uso a matriz de referência, a matriz da Prova Brasil, a federal. Justamente por aquele motivo... o estadual e o federal e o municipal... está dentro da federal... Então, eu pego como base a da Prova Brasil. Todas as minhas avaliações são baseadas na matriz de referência da Prova Brasil, e utilizo itens do estilo. Aí eu recorro ao banco de questões do Avalia BH, do CAEd, da estadual (que chama Proeb) e da Prova Brasil, no *site* do MEC. (Professora de Matemática – escola 1).

Isso porque, os documentos curriculares da RME de Belo Horizonte estão organizados por competências e habilidades que devem ser trabalhadas/desenvolvidas em cada. Ainda nesse tema, vale acrescentar que, na escola A, a professora de matemática também afirmou a atenção dada às habilidades testadas nas avaliações externas, neste caso, a Prova Brasil.

Nesse ano eu estou trabalhando com 9º ano, então eu faço um apanhado geral dos descritores da matriz da Prova Brasil. Trabalhando com 8º ano, eu pego mais os descritores que são referentes ao conteúdo que é orientado para o 8º ano. Mas eu nunca perco essa distância, eu sempre foco o descritor e as habilidades que eu trabalho em sala de aula. No 9º ano eu tenho um trabalho mais abrangente, eu volto nos conteúdos... para poder retomar os descritores que de repente não foram consolidados anteriormente, para poder tentar fazer esse trabalho. (Professora de Matemática)

Em Barueri, a tendência foi diferente daquela observada nos outros municípios, pois foram enfatizadas as referências definidas pelo próprio município. Com base no Plano de Referência do município, é produzido pelo Setor Pedagógico, que conta com cerca de 60 professores da rede, um conjunto de apostilas, de duração trimestral, para servir de apoio ao trabalho dos docentes. Tal material compõe o Sistema Barueri de Ensino, visando garantir uma unidade no trabalho realizado pelas escolas.

Segundo o secretário adjunto de Educação, a intenção é conseguir “*uma unidade na rede para que, independentemente de onde o aluno estuda, se [...] num bairro mais afastado [...] ou numa escola central*”, tenha acesso aos mesmos conteúdos e materiais. Nas suas palavras:

Na verdade, a nossa apostila procura garantir o mínimo. Então, aquele conteúdo, aquela estrutura é o que professor tem que trabalhar. Mas se ele está trabalhando o conteúdo X e entende que tem que ter mais atividades ou a metodologia dele é diferente do que está ali... Ele tem que dar aquele conteúdo, agora, a forma como ele vai trabalhar isso, aí ele pode pegar suporte com outros livros, ele tem total liberdade.

Ainda que a Secretaria de Educação invista na produção desse material curricular próprio para subsidiar o trabalho docente, segundo os depoimentos obtidos a escolha de livros didáticos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ainda é facultada às escolas. Mas, de acordo com a percepção do secretário adjunto, as apostilas constituem o principal material de referência dos docentes, até porque os pais dos alunos se pautam nesse material para aquilatar o trabalho sendo desenvolvido nas escolas:

Na apostila tem espaço para os alunos fazerem atividades; a gente sabe que os pais cobram bastante a utilização da apostila. Então, tem atividades para casa também; os pais exigem que seja utilizada essa apostila.

Tal visão parece ser corroborada por diretores e professores da rede:

Porque a gente tem o Caderno de Apoio, mas a gente trabalha com outros materiais. Os professores não ficam só nele. Como o próprio nome diz, é apoio. Mas a base está ali. O conteúdo do trimestre é aquele. A gente recebe os livros que vêm do MEC e que são trabalhados. A gente recebe normalmente um para cada aluno, nunca falta, aliás, até sobra. E aí a professora vai... (Diretora – escola A)

[...] Mas de conteúdo é o mesmo pra rede inteirinha, já vem pronto. Você só vai colocar a sua metodologia, que não vai sair muito fora, porque você vai ver que se você ler todos os materiais, caderno de apoio, livros didáticos [existentes], pesquisar em outras fontes, e descrever [o que é proposto nos materiais escolhidos para] essas pesquisas que você fez, não dá pra fugir muito não, é mais engessado mesmo. (Professora de 5º ano, escola B)

[...] sempre fizemos essa prova que garantisse no caso, vamos dizer assim, uma unificação da rede. Em questão de conteúdo. Então, sempre teve apostilas, sempre teve essas avaliações. E avaliação que é atrelada ao nosso bônus, vou ser sincera com você, não acho justo! Não acho nem um pouco justo, porque é um dinheiro que nos cabe. Não é um dinheiro que “Ah, se você mereceu”. Para. Primeiro? Nenhum aluno aprende como o outro. Então, eu não concordo, mas infelizmente é assim que funciona a rede. Mas sempre houve. Tanto essa avaliação para o nosso bônus, como essa avaliação pra saber como realmente está a rede, no geral. Então, sempre houve uma cobrança, de um Plano Anual, que era chamado de Plano Anual, não Plano de Referência como é hoje, mas é um Plano Anual, era o nome correto. Que nós conhecíamos. Só que não era trimestre. Eram bimestres. Então, o que vai ser cobrado nesse bimestre? Só que aí vinha uma prova, não avisavam pra nós “ó, vai vir uma prova, preparem os alunos”. Nós sabíamos que era o conteúdo dos dois bimestres que nós tínhamos que prepará-los. Aí nós começávamos a fazer esse trabalho. Porque ela vinha de certa forma em surpresa também. E antes não era nem nós que aplicávamos. Nós mudávamos de escola [...] independente da série. [...] Esse procedimento, esse ano, pelo menos, não aconteceu. Nós ficamos com as nossas turmas, na mesma escola. (Professora de 5º ano, escola A)

No entanto, não foram encontrados indícios de que há uma pressão, por parte da Secretaria, para que os professores trabalhem, exclusivamente, com as apostilas produzidas pelo Setor Pedagógico. Tais atividades podem ser acrescidas de outras, elaboradas pelo próprio professor ou oriundas de livros didáticos. O que parece estar determinado pela apostila são a sequenciação e o compassamento dos conteúdos. Nesse sentido, as apostilas estariam assumindo uma influência sobre esses aspectos que, nos últimos anos, era dos livros didáticos.

Avaliações de docentes e de diretores tendem a focalizar experiência e tempo de serviço para efeito de progressão funcional, embora haja iniciativas com outras perspectivas

A avaliação docente usualmente ocorre no período probatório e para efeito de progressão funcional, em cumprimento ao previsto na regulamentação vigente nos municípios relativa à carreira do magistério. Com exceção de Bocaiúva, todos os municípios visitados explicitaram esta prática. No entanto, há iniciativas com outras perspectivas em alguns dos municípios visitados, que serão aqui mencionadas.

Os relatos obtidos em Santarém referem-se a um acompanhamento e avaliação da prática docente por meio de observação de aulas dos professores, que são realizados por pedagogos alocados nas escolas. Os pedagogos têm um organograma próprio e participam das aulas de cada professor de sua unidade, uma vez por semana. Eles permanecem na aula durante todo o tempo e preenchem um instrumento (planilha), cujas informações são organizadas em um relatório mensal que é enviado à Secretaria de Educação.

O instrumento de acompanhamento do ensino fundamental – anos iniciais possui oito itens a serem observados pelos pedagogos, quais sejam: acolhida/chamada; planejamento; curtindo as leituras; revendo a lição de casa; desenvolvimento da aula; observação dos alunos; preparação do para casa; e ambiência da sala de aula. Para cada um deles há itens que o pedagogo deve indicar a ocorrência ou não do mesmo. A título de exemplificação, apresentam-se os indicadores referentes ao item *desenvolvimento da aula*:

Dominou conteúdos ensinados e os explorou adequadamente? Atuou com dinamismo e foi claro em suas explicações? Destinou o tempo na medida certa para as atividades do dia? Retomou o conteúdo quando percebeu dificuldades ou dúvidas dos alunos? Atendeu individualmente alunos que demonstram dificuldades? Incentivou os alunos com frases que ajudam a elevar a autoestima? Foi pontual para começar e terminar suas aulas? (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTARÉM. *Relatório de Visita Técnica do Coordenador Pedagógico (Pedagogo) 1º ao 5º - 2015*. 2015. Mimeo.)

Já o instrumento relativo aos anos finais do ensino fundamental¹⁷ apresenta três itens: ambiência em sala de aula; planejamento e desenvolvimento das atividades docentes; e outras atividades. Quanto aos indicadores que detalham cada item, destacam-se aqueles que se referem ao segundo aspecto aqui apresentado:

Elaborou seu plano de curso anual e entregou à Equipe Gestora? Desenvolve suas aulas de forma planejada? Domina os conteúdos ensinados e os ministra satisfatoriamente? Acompanha e avalia os alunos por meio da aplicação de várias atividades de produção? Confere com os alunos as notas das atividades bimestrais realizadas em classe? O resultado acadêmico bimestral das turmas apresenta-se acima da média? (5,0) O índice de frequência dos alunos é satisfatório? Inicia e termina suas aulas no tempo previsto? Tem domínio de turma e os conflitos em sala de aula são resolvidos pelo próprio professor? Permanece na turma durante as aulas, evitando deixar os alunos sozinhos? É frequente às aulas? (Registre a somatória de faltas nas turmas) (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTARÉM. *Relatório de Visita Técnica do Coordenador Pedagógico (Pedagogo) 6º ao 9º - 2015*. 2015. Mimeo.)

A visita não é antecipadamente combinada com o professor regente de classe. O pedagogo assiste à aula e avalia o desempenho do docente. Em seguida, produz o relatório que é “dividido” com o professor regente. A fase seguinte é encaminhar este relatório para o órgão central que, por sua vez, o analisa e devolve à escola com recomendações. Essas recomendações são discutidas com o professor que voltará a ser observado em sala, após um período, para se verificar em que medida o mesmo passou a assimilar as recomendações realizadas e se houve alguma mudança no quadro primeiramente observado. Caso haja uma mudança positiva na observação feita, juntamente com outras ao longo do ano, o professor pode fazer jus à progressão na carreira. De acordo com a secretária adjunta de Educação, embora o instrumento utilizado pelo pedagogo seja desenhado pelo órgão central, baseado na sistemática do Instituto Ayrton Senna (IAS), há possibilidade de as escolas sugerirem mudanças nesse instrumento. Reportando-se às mudanças encetadas na gestão educacional pela parceria com o IAS, a entrevistada esclarece:

[...] sabe como é que a gente fazia antes? O cara fazia a visita técnica, mas ele não tinha uma planilha, um roteiro do que ele ia fazer lá. Então, o que acontece? Ficava muito no julgamento pessoal do técnico. Agora não, ele vai com a planilha e ele vai observando vários pontos.

Nas entrevistas realizadas nas escolas, foi possível apreender que essa prática é vista, por alguns professores, como uma maneira de ajudar as aulas a se tornarem mais interessantes para os alunos e, por outros, como uma prática de vigilância. Seguem algumas manifestações de professores:

¹⁷ O acompanhamento das aulas do EF – Anos Finais não obedece à mesma periodicidade daquele realizado no EF – Anos Iniciais, onde recai a maior ênfase do acompanhamento.

Olha, eu penso assim, que, até um certo tempo a gente via o pedagogo – ainda existe, né colega? – muitos professores que não gostam de pedagogo na sala deles, né? Mas eu penso assim, a partir do momento que ele vai para nos ajudar, é muito bem-vinda a presença dele lá. Até porque ele vai, ele te observa ali, e se ele vai contribuir, é muito bom. E o pedagogo que me acompanha ele faz isso! [...] E a partir do momento que ele foi, ficou como pedagogo pra me acompanhar, nós conversamos e ele disse: “Professora, vamos tirar um dia na semana só para no primeiro momento fazermos a leitura”, e eu disse: “Vamos, professor”. E eu sinto que deu muito certo! Deu certo mesmo! Porque eu tinha criança que chegou no quarto ano que nem quase silabar ele conseguia, e essas crianças eu penso que é devido a esse momento da leitura, ele já... Assim, tem criança que fluiu muito bem. Então, eu pensei como foi bom! (Professora do 4º ano e do EF II)

Bom, eu vou falar da [...] que está sempre conosco. Ela passa uma segurança muito grande pra gente, sabe? Como eu disse pra ela, eu falei: “Olha [...], eu quero uma pedagoga aqui comigo, mas eu não quero que fique só fiscalizando, eu quero que tu me ajudes, eu quero que tu me faças crescer como professora, o que eu precisar, sabe? Quanto eu estiver precisando, eu quero que tu esteja assim... “Olha [...], eu estou precisando de uma coisa assim...”, “Olha, professora, tem tal coisa!” Eu admiro o [...] por causa disso: “Olha, pra ti aplicar melhor isto a tua aula, a trazer mais conhecimento, pra ajudar mais os alunos, eu tenho um filme sobre tal coisa”. Antes, quando nós tínhamos a TV Escola, nós tínhamos tanta programação para passar pros nossos alunos, e ele traz isso pra gente sabe? (Professora do 5º ano)

É ainda existe (resistência), porque assim, o trabalho do pedagogo, por muitos colegas ainda é visto assim: “só pra fiscalizar, só pra vigiar”. Mas eu penso assim, a partir do momento que você tem o pedagogo lá com você, também vai de você, né? Fazer com que ele traga pra você, uma diversidade de atividades né? Porque ele diz, ele é muito franco o pedagogo que me acompanha. Ele diz assim: “Olha professora, hoje foi muito bom!”, mas se faltou alguma coisa ele diz: “Mas aqui, podia melhorar assim. Olha, eu vou verificar o que eu posso está trazendo pra senhora na próxima aula”. Então, a gente se entende muito bem, eu gosto dele quando ele vai pra minha sala de aula, porque ele vai me dizer onde eu estou bem e onde eu não estou. E isso vai melhorar o meu trabalho. (Professora do 4º ano e EF II)

Uma professora manifestou que a “avaliação” realizada é “um pouco” injusta:

Olha, isso é complexo porque a forma de avaliação é bem complicada porque, como eu estou lhe dizendo, se a sua turma chegar no final do ano com aprovação de 95% você é avaliado como professor excelente. Foi isso que eu achei um pouco injusto no ano passado comigo. Eu tenho certeza que eu não sou “a” professora excelente, mas também a péssima eu não sou. Aí eu achei que esse tipo de avaliação que é feito, olha para ti ou sei lá... A gente tem que ter formas mesmo, dentro da regularidade para ser avaliado, então... (Professora do 3º ano)

Um dos desdobramentos dos relatórios de avaliação pode ser a troca do professor de turma, de série, uma vez que tenha ficado evidenciado, ao longo de várias visitas dos

pedagogos, que determinado profissional não estava conseguindo atender aos requisitos cobrados pela Secretaria de Educação. Outro desdobramento é a negativa de poder fazer jus às 200 horas-aula, ou seja, ter a possibilidade de “dobrar” a jornada como professor na rede. Nessa perspectiva, os professores compreendem esse acompanhamento em sala de aula como uma avaliação que, inclusive, é consequente.

A diretora de uma das escolas visitadas informou que realiza uma espécie de autoavaliação dos profissionais da escola, por iniciativa própria, aplicando um questionário aos professores e funcionários, com base no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Segundo ela, a indicação para utilização dos instrumentos do PDE veio da Secretaria de Educação; entretanto, não soube dizer se todas as escolas do município realizaram tal prática. Como consequência desse processo, a entrevistada assinalou que a gestão escolar reorienta o trabalho dos profissionais com vistas a melhorá-lo e afirmou que tanto professores quanto funcionários recebem a autoavaliação de maneira positiva.

No município de Maracanaú, as considerações feitas sobre avaliação docente articulam-se às iniciativas de valorização docente. O município, acreditando que a estabilidade poderia contribuir para a qualidade da educação oferecida à comunidade, passou a realizar concursos com regularidade, de modo a compor um quadro efetivo de professores na rede municipal, ou seja, 100% dos 2.712 professores da rede, na época da pesquisa, eram concursados/efetivos e todos possuíam formação superior, segundo o secretário de Educação. A essa iniciativa associam-se ações regulares de formação docente, empreendidas de modo permanente pela Coordenadoria de Desenvolvimento Curricular e Formação do órgão central. Também são previstas cotas semestrais para liberar professores para realização de mestrado e doutorado, por meio de parceria com a Universidade Federal do Ceará.

No que se refere ao eixo formação e valorização docente, faz-se necessário sublinhar a proposta da Secretaria que se encontra em desenvolvimento: a produção de uma “*teoria de educação local*”. Isso significa que o órgão central tem incentivado a produção de artigos, ensaios, estudos de casos, resenhas e livros dos próprios servidores da área educacional que tratem de experiências desenvolvidas por eles e que são publicadas, pela Secretaria, seja em periódicos ou mesmo em livros. Além da participação de servidores, textos produzidos por alunos, que se propõem a refletir questões educacionais, têm seu espaço para publicação. De forma a viabilizar esse projeto, foi criado o periódico *Educação e Reflexão* – Revista de Educação de Maracanaú.

A avaliação de profissionais de educação municipal vem ocorrendo de modo sistematizado, conduzida pela Secretaria, estando relacionada ao estágio probatório dos professores. O secretário de Educação pretende ampliar essa avaliação para todos os professores, mas considera que a Secretaria ainda não tem acumulado os requisitos necessários para isso:

E a avaliação dos professores a gente já fez foi muito mais pra efeito de promoção. Eles são avaliados através dos resultados, mas avaliação direta dos professores ainda não fizemos. Também, é falta de perna, né? De condições para ter avaliações de mais amplo alcance e mais amplitude, que é o que a gente pretende também, sabe?

O responsável pela avaliação do estágio probatório relatou que ela foi instituída há 31 anos, desde a emancipação administrativa do município. Ele acrescenta que todo o instrumental da avaliação está publicado em legislação de 2008, sendo composto por 65 itens, divididos em dez critérios, entre eles:

[...] investimento na própria formação, ética e o compromisso profissional, as relações interpessoais – isso aqui a gente trabalha bastante –, participação no projeto político pedagógico da escola, docência e planejamento das atividades, outra parte da docência com relação a ensino e aprendizagem mesmo, a docência é o que tem mais parte, tem outra sobre avaliação das ações desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem – o professor é avaliado também com relação à avaliação que ele faz na escola [...] Aí tem a participação em outros projetos das atividades da escola – se ele realmente se dispõe e tal –, relações com a comunidade escolar e a produção e sistematização do conhecimento pedagógico. (Responsável pela avaliação do estágio probatório)

Parte do instrumental citado é preenchido pelo Conselho Escolar de cada escola, composto por um representante do núcleo gestor, dos professores, dos funcionários, dos alunos, dos pais dos alunos e da comunidade escolar. A gestão administrativa da escola, geralmente representada pelo secretário escolar, fica responsável por preencher as informações referentes ao resultado das turmas do professor nas avaliações externas, o registro do planejamento das aulas dadas e outras informações disponíveis no diário escolar.

Esse ciclo de avaliação dos profissionais tem duração total de três anos e é dividido em seis etapas. De acordo com o responsável pela área, é realizado um acompanhamento pelo núcleo gestor de cada escola após o resultado de cada uma delas, havendo intervenção no caso de desempenho insatisfatório do professor. Perguntado se há contribuições do uso deste mecanismo para a melhoria da qualidade da educação, o técnico avalia:

Com certeza. Uma vez que o objetivo primordial do estágio probatório é averiguar, é constatar a qualidade da atuação do professor em sala de aula, a gente vê isso. Ao saber que está sendo avaliado, ao saber o que se espera dele, que ele precisa comprovar para o município, durante esses três anos, que ele tem as aptidões, ele tem as qualidades e pode dar a contribuição que o município espera e que ele se propôs ao fazer o concurso. Isso só se consegue através de um estágio, através de uma avaliação, de uma observação, uma análise, desse tempo. (Responsável pela Avaliação Estágio Probatório)

Na percepção das escolas, não existem orientações da Secretaria Municipal de Educação quanto à avaliação dos profissionais que compõem a unidade escolar. A única iniciativa reconhecida é o estabelecimento das avaliações do Estágio Probatório, confirmando os relatos do órgão central. Segundo uma das diretoras de escola entrevistadas:

[Na Secretaria] tem uma avaliação institucional, mas é uma avaliação na qual o gestor avalia todos os seus setores, semestralmente acontece. Na escola acontece uma avaliação que é feita, é uma formação do PDE há muito tempo e ficou, vem mudando, todo ano tem uma versão diferente. E essa avaliação é muito importante para nós coordenadores e gestores porque ela é um *feedback* muito importante no sentido das nossas ações.

O município possui plano de carreira e salários para os seus servidores, aprovado em 2009, embora haja o reconhecimento por parte do órgão central de que o mesmo precisa de atualização, o que demandará, segundo o texto do Plano Municipal de Educação (2012-2021), a “reformulação de uma sistemática de avaliação de desempenho para a progressão na carreira” (Plano Municipal de Educação, 2015, p. 110). Além de reformulação do Plano de Carreira, o Plano Decenal do município, no âmbito da valorização docente, explicita como estratégias “implementar, progressivamente, jornada de trabalho exercida em um único estabelecimento escolar” (Estratégia 18.3) e “reduzir, até 2013,¹⁸ 1/3 da carga horaria de professores, em efetivo exercício, para atividades extraclases, formação pedagógica e planejamento escolar, sem prejuízo dos vencimentos.” (Estratégia 18.7).

Os mecanismos de avaliação dos professores também são mencionados no documento e enquadrados na estratégia “9.2 – Proporcionar aos professores momentos de autoavaliação para reflexão e melhoria da prática pedagógica;” prevista na “Meta 9 – Elevar o índice de aprendizagem em 50%, desenvolvendo práticas pedagógicas coerentes com as necessidades de aprendizagem dos educandos até 2016” e ainda na “Meta 18 – Valorizar os profissionais do magistério da rede municipal”, em que são previstas as seguintes estratégias:

18.5 – Aperfeiçoar a avaliação do estágio probatório a fim de fundamentar, com base em registros oficiais, a decisão pela efetivação ou não do professor ao final do estágio probatório;

18.6 – Aderir ao exame nacional de admissão de docentes; (MARACANAÚ, 2012)

A Secretaria de Educação de Maracanaú também é parceira do governo federal no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Escola. Uma das diretoras de escola explica a influência das indicações do PDE para a avaliação docente:

Do PDE, foi uma ação muito antiga do PDE e que ficou. Sempre a gente coloca essa ação novamente. Quando a gente tá fazendo o PDDE interativo, a gente coloca essa ação porque é

¹⁸ Essa estratégia já foi implementada pelo município. Sua permanência na publicação do Plano Municipal de Educação, em 2015, deve-se ao fato de o documento ter sido apenas “adequado” à Lei nº 13.005/2014, pois o município já possuía seu Plano, organizado para o decênio 2012-2021.

uma ação que a gente vê que dá um resultado, o professor dá uma pensada: “Quem tá dizendo isso é o meu melhor aluno, que eu disse que ele era o melhor”. Então todos nós somos avaliados pelos alunos e pelos pais nesse período. Eu sou avaliada, os pais chegam, alguém leva os pais para determinado canto e entregam a avaliação lá: Como está a atuação da gestora? O que precisa melhorar? (Diretora de escola).

Além das ações propostas pelo PDE, algumas unidades escolares do município passaram a desenvolver um formato de avaliação dos profissionais realizada pelos “melhores alunos, alunos nota 10”. Nas palavras da diretora de escola entrevistada:

Por exemplo, quando o semestre termina, um dia antes de terminar o semestre, os melhores alunos que nós temos na escola, ditos pelo professor “Esses são os melhores, esses são os 10!”, ele é quem faz a avaliação o aluno. [...] Ele avalia o professor, avalia a disciplina dele. Como foi a disciplina de português naquele semestre? O que precisa mudar naquela disciplina? A gente percebe muita clareza no que as crianças dizem em relação a isso. E depois essa avaliação ela não tem nome, você não precisa se identificar, vem a turma, “6º ano, os melhores alunos do 6º ano, os que estão sempre no processo acadêmico melhor”, então eles vêm, sentam em determinado local e fazem a sua avaliaçãozinha lá.

Embora não tenha sido explicitado em entrevista, parece que o pressuposto que sustenta a escolha pelos “melhores alunos” para avaliar os docentes está fundamentado na crença de que a trajetória acadêmica desses alunos não permitiria questionamentos quanto à legitimidade do julgamento feito, em relação ao professor. Em outras palavras, uma coisa é o julgamento de aluno considerado “problema” para a escola, faltoso, com baixo desempenho, outra coisa é ser julgado por um aluno que, supostamente, tem uma reputação ilibada e, portanto, seu juízo de valor é legítimo.

De toda forma, cabe assinalar que essa modalidade avaliativa tem sido entendida por alguns entrevistados como uma proposta com potencial para melhorar a gestão escolar, afinal, essa avaliação não recai apenas sobre o professor, mas se aplica a todos os profissionais da escola.

Em Belo Horizonte a avaliação dos profissionais acontece a cada três anos, no primeiro triênio como parte da avaliação do estágio probatório e depois para a progressão na carreira (associada a um aumento de 5% no salário base). A avaliação tem como instrumento uma ficha que apresenta os critérios avaliativos (denominados “fatores de avaliação”), divididos em um núcleo comum, destinado à avaliação de todos os servidores da prefeitura (com oito fatores: conhecimento do trabalho, planejamento e organização, comprometimento com o trabalho, iniciativa, adaptação e flexibilidade, relacionamento interpessoal, zelo pelo patrimônio e pontualidade), e um núcleo específico para os servidores da educação (com dois fatores: desenvolvimento profissional e relação com as condições de trabalho). A ficha é preenchida

pela chefia imediata (no caso dos professores pelo diretor da escola) e por três pares que atribuem notas de zero a dez para cada um dos critérios apresentados. O servidor também realiza uma autoavaliação, com base nos mesmos critérios.

Este formato da avaliação foi criticado pelo secretário adjunto e pelo gerente de Educação Básica. Nas palavras do secretário adjunto, a avaliação “absolutamente não funciona”, pois se limita à opinião dos envolvidos e não se baseia no trabalho efetivamente desenvolvido pelos profissionais. Além disso, o entrevistado informou que o sindicato de professores divulga a ideia de que todo servidor é nota 10, o que gera uma situação em que todo mundo dá nota 10 para os seus colegas e, conseqüentemente, recebe 10 na sua avaliação. Assim se expressou:

Todo servidor é 10. Quer dizer, aquele acorde para todo mundo se dar 10. Então todo mundo se dá 10: eu me dou 10, vocês são da corporação, vocês me dão 10, e o chefe, constrangido não vai dar 10? Ele vai dar 10. (Secretário adjunto de Educação).

No mesmo sentido, o gerente de Educação Básica observou:

É uma avaliação que, como gera uma progressão na carreira e gera um aumento de 5% a cada rodada, acaba gerando, em minha opinião, alguns vícios. [...] Então, ela vira uma espécie de compadrio entre os profissionais que estão no mesmo nível dentro de uma escola. É um processo que precisa ser aprimorado [...] Agora a gente não tem uma avaliação do professor nesse âmbito: “olha, a sua turma não gerou esse resultado, então, por isso...”. Isso não é ainda.... Não existe.

Por conta desses problemas, o secretário adjunto informou que a Prefeitura está tentando modificar o processo avaliativo que, em sua opinião, só deveria ser associado a um aumento salarial se tivesse relação com o alcance de determinadas metas. O entrevistado afirmou que existe a intenção de premiar as escolas de cada regional que obtiverem a maior melhoria no Ideb, mas o projeto ainda não foi aprovado.

Segundo a dirigente da escola 2, a avaliação de desempenho do docente é realizada pela gestão, pelo próprio professor e pelos pares. Essa avaliação ocorre anualmente com base em critérios como pontualidade, assiduidade, relacionamento interpessoal, contribuição com os projetos da escola, dentre outros. No total, são dez itens que compõem um formulário.

Na verdade são três formulários. Tem o da gestão, em que eu avalio esses dez itens; os pares, os professores que trabalham com ele [dois professores], avaliam aqueles mesmos dez itens; e ele também faz uma autoavaliação. São os mesmos. Coloca na coluna, de 0 a 10. Isso não é somado, simplesmente cada item tem que ser avaliado de 0 a 10. Isso depois é encaminhado para a gerência, a avaliação do desempenho, e são eles que fazem essa sistematização dos dados, e tomam as providências. (Diretora da escola 2).

Deve-se acrescentar à descrição acima o juízo feito pela dirigente quanto ao papel formativo dessa avaliação:

[...] acho que é um momento também de reflexão da prática do professor, então, geralmente eu chamo o professor, eu faço a avaliação junto com ele, e é naquele momento que eu faço as inferências: o que a gente acha que ele avançou, no que ele precisa melhorar. Essa avaliação é feita juntamente com o professor. (Diretora da escola 2)

De acordo com o relato de um professor, a despeito disso, estabeleceu-se na rede uma cultura de sempre avaliar bem o colega professor, o que bloqueia uma função mais formativa ou seletiva da avaliação. Ele atribui o fato, em parte, à recomendação do sindicato dos professores, de que todos os docentes atribuíssem nota dez aos demais.

Existe uma campanha do nosso sindicato de professores, para o 10 para todo mundo, o 10 generalizado. E eu acho que isso é uma política equivocada do nosso sindicato, porque tira a possibilidade das pessoas melhorarem, tira a possibilidade da rede ver quem realmente tem tino para o negócio. (Professor da escola 1).

Questionada sobre como se dá a avaliação dos gestores, a entrevistada I afirmou que o processo é semelhante à avaliação dos professores, ou seja, são três formulários contendo os mesmos dez critérios anteriormente mencionados, sendo um respondido pelo avaliado, outro pelos pares (colegas da gestão) e o terceiro pela chefia imediata – o diretor avalia a vice-diretora, enquanto o primeiro é avaliado pela gerência da regional de ensino.

Barueri possui um plano de carreira estruturado – o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Quadro Geral do Magistério – que contempla, dentre outros aspectos, as indicações para evolução funcional horizontal e vertical, além da proposição de um piso salarial municipal no valor do vencimento correspondente ao nível I, grau “A” da tabela salarial de professor de educação básica I (nível normalista). A progressão vertical na carreira (progressão de nível) pode ocorrer a cada quatro anos, mediante a realização de avaliação periódica de desempenho docente e apresentação de títulos e diplomas relacionados às atribuições do cargo e ao campo de atuação, de acordo com as indicações existentes referentes ao Sistema de Avaliação de Desempenho, cuja gestão é da competência da Secretaria Municipal de Administração.

A Secretaria de Educação faz um acompanhamento do trabalho realizado pelos professores, que compõe a avaliação institucional. Há, no entanto, uma avaliação específica destinada ao professor do ciclo de alfabetização, que tem uma remuneração diferenciada, como explicou o secretário de Educação:

[Esse professor] tem uma remuneração um pouco diferenciada dos demais professores. Mas pra ele permanecer lecionando no ciclo tem que passar por um processo de avaliação, feito pelo

diretor da escola. Com relação ao desempenho que ele teve durante o ano. E é esse relatório que vai dizer se o professor tem perfil ou não pra trabalhar numa sala de alfabetização. Então, se ele tem perfil, ele pode continuar no ano seguinte. Se ele não atingiu o perfil, aí ele vai pegar uma sala do 4º ao 5º ano.

Cabe ao diretor ficar atento ao perfil de professor que ele aloca no 1º ano e que acompanhará a classe durante o ciclo de alfabetização. Para o estabelecimento desse perfil, há algumas questões que funcionam como indicadores para a avaliação do professor alfabetizador, a partir dos quais é produzido o denominado Relatório de Avaliação para Professor Alfabetizador, que consiste em atribuir um conceito (avançado, adequado, etc.) a cada uma das questões, anexando, sempre que possível, o registro de evidências que corroborem e/ou justifiquem o nível atribuído. Seguem, a título ilustrativo, as questões que compõem o documento:

1. O professor é assíduo? (Evidencie o número de ausências no corrente ano)
2. É pontual no cumprimento dos seus horários e na entrega de documentos?
3. Busca aperfeiçoamento contínuo por meio de leitura, participação em Congressos, encontros, reuniões e estudo de materiais específicos?
4. Favorece o trabalho cooperativo e a interação entre os alunos?
5. Identifica as diferentes necessidades dos alunos e propõe encaminhamentos que proporcionam o avanço da aprendizagem?
6. Participa de atividades coletivas e interage com os colegas?
7. Organiza a rotina e utiliza estratégias diversificadas em sala de aula?
8. Propicia situações reais e hipotéticas para que seus alunos resolvam problemas?
9. Utiliza projetos em sua atuação pedagógica?
10. Proporciona atividades diversificadas aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais? (alunos com deficiência, transtornos funcionais e dificuldades de aprendizagem)
11. Utiliza-se do lúdico (brincar), explorando os diferentes espaços para promover aprendizagem?
12. Utiliza e disponibiliza materiais de leitura em sua aula?
13. Desenvolve projeto específico de leitura?
14. Utiliza diferentes materiais concretos para o desenvolvimento do raciocínio lógico?
15. Corrige os cadernos dos alunos e faz as devidas intervenções?

16. Constrói normas de comportamento ético-moral e de combate a qualquer tipo de discriminação junto com os alunos?
17. Atribui notas que expressam, coerentemente, a aprendizagem dos alunos?
18. Mantém um registro do desempenho dos alunos e se apoia nele para planejar intervenções pedagógicas?
19. Elaborar planos de aula com objetivos coerentes e metodologias diferenciadas a fim de motivar os alunos para ensino-aprendizagem?
20. Faz análise do seu desempenho como professor, notando a reação dos alunos na classe e procurando corrigir falhas que por ventura tenha cometido?

Fonte: Relatório de Avaliação para Professor Avaliador, cedido pela SME.

Segundo uma diretora de escola entrevistada, esse tipo de avaliação é importante, porque não são todos os professores que têm perfil para atuar como alfabetizadores.

Ainda em relação aos profissionais do ensino, Barueri instituiu uma premiação destinada aos professores, denominada “Professor Giz de Ouro”, estabelecida pela Lei Municipal nº 2.410, de 26 de junho de 2015, que “objetiva reconhecer os professores pela contribuição dada à melhoria da qualidade da educação” (Regulamento, 2016). A premiação é ofertada a docentes que atuam nas creches, pré-escolas e nos dois segmentos das escolas de ensino fundamental, em salas regulares ou de Atendimento Educacional Especializado, e que estejam desenvolvendo o projeto apresentado à seleção e avaliação no ano da edição do Prêmio. A cada edição são pré-selecionados oito trabalhos de professores da creche, oito de professores da pré-escola, oito de professores da alfabetização, oito de professores de 4º e 5º anos e 12 de professores do ensino fundamental II, totalizando 44 trabalhos. Os proponentes dos trabalhos selecionados recebem uma visita técnica, cujo objetivo é a análise e avaliação do desenvolvimento do trabalho, a partir de critérios predefinidos, visando sua classificação.

Há também em Barueri um sistema que influencia o pagamento de um bônus anual, o Abono Produtividade, instituído pela Lei nº 2.261, de 26 de agosto de 2013, e reformulado pela Lei nº 2.357, de 15 de julho de 2014, da seguinte forma:

Art. 3º. O Abono Produtividade da Rede Municipal de Educação será pago em 2 (duas) parcelas, nas condições seguintes: I – a 1ª (primeira) parcela de 50% (cinquenta por cento), paga preferencialmente no mês de julho de cada exercício, a todos os ocupantes dos cargos públicos especificados no inciso I do art. 2º desta lei; II – a 2ª (segunda) parcela de até 50% (cinquenta por cento), paga preferencialmente em janeiro do ano subsequente, em função do resultado da avaliação do desempenho educacional de cada escola da Rede. Parágrafo único. Para fins da avaliação de que trata o inciso II do “caput” deste artigo, fica instituído o Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional de Barueri – SADEB, que será objeto de regulamentação pelo Executivo Municipal.

A lei estabelece, inclusive, as condições para o pagamento do Abono Produtividade:

Art. 8º. O Abono Produtividade será concedido em conformidade com os arts. 3º e 4º desta lei, observadas as seguintes condições: I – para a Rede Municipal de Educação, o percentual da 2ª (segunda) parcela (art. 3º, II, desta lei) observará o seguinte: a) se a escola atingiu ou superou a meta estabelecida: todos receberão os 50% (cinquenta por cento); b) se a escola já estava no avançado e permaneceu no avançado, mas não atingiu a meta: todos receberão 40% (quarenta por cento); c) se a escola já estava no adequado e permaneceu no adequado, mas não atingiu a meta: todos receberão 30% (trinta por cento); d) se a escola já estava no básico e permaneceu no básico, mas não atingiu a meta: todos receberão 20% (vinte por cento); e) se a escola já estava abaixo do básico e permaneceu entre 4,00 (quatro) e 4,99 (quatro vírgula noventa e nove), no entanto, havendo uma pequena evolução, mesmo não atingindo a meta, todos receberão 10% (dez por cento); f) se a escola já estava abaixo do básico e permaneceu entre 4,00 (quatro) e 4,99 (quatro vírgula noventa e nove), não registrando qualquer evolução, não há recebimento; g) se a escola já estava abaixo do básico com pontuação inferior a 4,00 e permaneceu abaixo desse valor, não atingindo a meta estabelecida, não há recebimento.

Como observaram o secretário adjunto e o técnico da Coordenadoria do Ensino Fundamental, o pagamento do abono produtividade não se baseia apenas no desempenho dos alunos, mas incorpora elementos do processo educativo em sua constituição.

No município de Goiânia não há uma avaliação de profissionais de educação que esteja inserida no debate educacional das avaliações da rede municipal. Foram feitas referências à avaliação que é conduzida pela Gestão de Pessoas para progressão funcional na carreira do magistério. Os depoimentos obtidos na Secretaria de Educação e nas escolas sugerem que essa avaliação tem se constituído quase como um rito burocrático, que envolve todo e qualquer servidor público do município.

Já em Rondonópolis, a avaliação dos profissionais da educação se resume aos procedimentos estabelecidos na carreira desses profissionais: avaliação do estágio probatório e avaliação de desempenho para a progressão na carreira (que não aconteceu nos últimos anos). Cabe relatar que parte dos entrevistados na Secretaria de Educação não reconhece a existência de tais procedimentos e, quando questionados sobre a avaliação de profissionais no município, responderam: *“não, não tem”* (secretária de Educação). Em outro momento, a secretária declarou: *“Oxalá a gente pudesse estar aplicando provas para os nossos profissionais da educação. Isso é um debate de décadas que nunca prosperou, então a gente avalia o aluno e está avaliando indiretamente o profissional que está com esses alunos”*.

No entanto, apesar do não reconhecimento dessa sistemática de avaliação, a gerente do Departamento de Gestão de Pessoas forneceu várias informações sobre os procedimentos anteriormente citados. Com relação ao estágio probatório, ela disse que existe uma comissão geral na Secretaria responsável por essa avaliação e que o processo envolve tanto uma autoavaliação do servidor, quanto uma avaliação realizada por uma comissão da escola,

estabelecida pelo diretor com a participação de representantes do Conselho Escolar. A Secretaria fornece o instrumento para a avaliação com as dimensões que devem ser avaliadas e, com base nos resultados do processo, toma decisões sobre a efetivação dos profissionais na rede. Já sobre a avaliação para a progressão na carreira, ela afirmou:

Nós temos a avaliação de desempenho para o profissional efetivo da rede, onde ela não aconteceu nestes dois anos agora. Ela aconteceu por muitos anos, também montada por uma comissão. Nós temos o Conselho de Administração e Desenvolvimento Profissional que faz parte dessa avaliação também. Então quando nós não oferecemos a progressão é automática. Agora nós estamos montando a comissão de novo para oferecer. (Gerente do Departamento de Gestão de Pessoas)

Desse modo, apesar da avaliação não ter acontecido nos últimos anos, a Secretaria está se organizando para oferecê-la novamente; entretanto, não ficou claro a partir de quando. Até a sua última aplicação, os procedimentos adotados eram muito semelhantes aos do estágio probatório, ou seja, uma autoavaliação e uma avaliação conduzida por uma comissão da escola com base em instrumento disponibilizado pela Secretaria de Educação. Neste instrumento as dimensões avaliadas são: zelo, eficiência e desempenho nas atribuições do cargo; assiduidade e pontualidade; produtividade; capacidade de iniciativa, de relacionamento, de respeito e compromisso com a instituição; e responsabilidade, disciplina e idoneidade moral.

Para cada uma dessas dimensões existem diferentes componentes para os quais são atribuídos os conceitos de insuficiente, regular, bom e excelente. Os mesmos critérios são utilizados na autoavaliação e na avaliação da comissão da unidade escolar. Para se ter uma ideia, a dimensão 3, produtividade, contempla:

1. Utiliza diversos instrumentos de avaliação ao longo do ano letivo para diagnosticar o desempenho acadêmico dos alunos?
2. Conhece e aplica os princípios legais, as políticas públicas para a Rede de Ensino (LDB, ECA, Lei Orgânica, Estatuto Profissional e outros)?
3. Participa da elaboração, execução e avaliação da Proposta Educativa da Escola (PPP, Regimento Escolar, Lei de Gestão Democrática)?
4. Elabora e cumpre o plano de trabalho das aulas, segundo a proposta pedagógica da escola, definindo objetivos claros e estratégias metodológicas variadas e adequadas?
5. Planeja e desenvolve seus trabalhos adequando-se às necessidades diagnosticadas, garantindo a inclusão com aprendizagem de todos os alunos, a partir de formas de organização para trabalho (grupos)?
6. Estabelece e desenvolve coletivamente estratégias de recuperação para alunos com baixo rendimento escolar de modo a garantir a qualidade do ensino, cumprindo a carga horária?
7. Realiza seu trabalho de modo a promover um ambiente de trabalho e de aprendizagem permanente?

Existe ainda um espaço para pareceres, tanto do chefe imediato quanto do servidor.

A gerente do Departamento de Gestão de Pessoas explicou que a intervenção em relação aos profissionais mal avaliados acontece na unidade escolar por meio dos coordenadores pedagógicos e, quando necessário, os departamentos pedagógicos e outros departamentos da Secretaria são chamados para auxiliar. No caso do seu departamento, ela citou o acompanhamento psicológico e outras atividades que fazem parte do Programa Cuidando da Gente.

De acordo com relato da gerente do Departamento de Gestão de Pessoas, há, ainda, um instrumento que avalia os profissionais (da Secretaria e das escolas) em atribuição, contudo, ela não forneceu detalhes dos procedimentos adotados e nem exemplo do instrumento em questão. No caso dos diretores, a secretária de Educação citou as avaliações que ocorreram como parte do Programa Gestão Nota 10 realizado em parceria com o Instituto Ayrton Senna durante 2014, que, segundo ela, ajudaram a identificar algumas deficiências que foram superadas. No entanto, tal programa já não estava vigente na época da pesquisa no município.

Apesar de a rede estar reformulando o Plano de Cargos, Carreiras e Salários do magistério, não estão previstas modificações na maneira como os servidores são avaliados. A minuta de lei do novo Plano¹⁹ mantém a avaliação do estágio probatório e a avaliação para progressão na carreira, sendo que o § 2º do art. 31 estabelece que, quando a avaliação não ocorrer, “a progressão funcional horizontal do profissional da educação dar-se-á automaticamente”. O § 3º do mesmo artigo determina que “As demais normas do processo de avaliação processual, incluindo instrumentos e critérios, serão definidas em regulamento oficial próprio da Secretaria Municipal de Educação”.

No entanto, ainda que essa documentação exista, se tomarmos por base a maioria das entrevistas nas escalas visitadas, podemos afirmar que não há, do ponto de vista formal, avaliação de professores.

As informações coletadas na presente pesquisa indicam que a avaliação de desempenho de diretores vem ocorrendo, com características próprias em cada município. Em Florianópolis, desde a implantação da eleição de diretores, a avaliação se realiza e contempla quatro eixos: gestão democrática e participativa; gestão pedagógica; gestão administrativa; e compromisso institucional (Portaria nº 308/14²⁰ que “Normatiza o processo de avaliação da gestão unidades educativas e dá outras providências”). O objetivo dessa avaliação, expresso nos relatos de profissionais atuantes na Secretaria de Educação, é dar um retorno da gestão do diretor para a comunidade que o elegeu e, quando necessário, elaborar intervenções, principalmente no sentido de colaborar com o aprimoramento do trabalho desenvolvido.

¹⁹ Disponível em: <<http://sispmur.org.br/wp-content/uploads/2014/01/MINUTA-DO-PCCS-DA-EDUCA+c+aO-Final-da-Comiss+uo3-3.pdf>>. Acesso em: set. 2015.

²⁰ Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_11_2014_16.07.18.7a99abd3dcf20931bfc8bb0f36bf9c51.pdf>. Acesso em: jul. 2015.

O objetivo quando se criou não era mostrar pro cidadão que ele era um mal gestor e ele sair, era a gente poder também intervir junto ao gestor e fazer com que melhorasse a gestão dele. (Secretária adjunta)

Em novembro de cada ano a escola, os que foram eleitos, seja pai, aluno, professores... também fazem uma avaliação do diretor para ver se ele está dando conta do que ele se propôs no seu plano de gestão [...] A intenção não é punir. As nossas avaliações sempre têm esse critério: é para corrigir rota, não é para punir, para ser um instrumento de castigo, não. É para a gente ver como ele está e se ajudar. A gente sempre trabalhou nessa perspectiva. [...]

A intenção desse instrumento é, primeiramente, estar dando uma devolutiva para a comunidade daquele projeto de gestão que aquele diretor se comprometeu, então, seria um controle social. (Gerente de Articulação Sociocultural)

Em Santarém foi relatada a iniciativa de avaliação semestral de desempenho dos diretores escolares, realizada por meio de um instrumento intitulado “Relatório de Avaliação Semestral de Acompanhamento de Desempenho de Gestores das Escolas da Rede Municipal de Santarém”, que prevê avaliação de quatro dimensões: gestão administrativa; gestão pedagógica; gestão financeira; e gestão democrática.

De acordo com depoimento da secretária adjunta de Educação, os diretores assumem a responsabilidade de cumprir as metas estabelecidas pela Secretaria no ato da assunção ao cargo. Importante ressaltar que, caso não cumpram as metas definidas em um termo de compromisso, os diretores podem ser advertidos ou até perderem o cargo.

Nós temos um plano de metas. Além do plano interno da Secretaria, que chamamos de plano anual de metas. Esse plano anual de metas, nós compactuamos os sete principais indicadores e metas, por exemplo, um é o cumprimento do dia letivo, a questão dos índices de frequência do professor, do aluno, o índice de alfabetização, aprovação, reprovação, nós temos compactuado isso...[...] Caso não se cumpram aqueles indicadores que eles pactuaram? [...] A tendência é de receberem uma portaria de advertência ou até perderem o cargo. [...] Mas a gente sempre dá oportunidade pras pessoas se defenderem... Por isso que nós temos os coordenadores escolares, que acompanham. É aquele que vai lá pra ajudar ele a desafogar tudo o que está lá e levar pra frente. (Secretária adjunta de Educação)

Esse relato é corroborado na manifestação de uma diretora de escola, que explicou:

Quando a gente assina, se compromete a ser gestora, a gente tem todas as atividades que temos que cumprir. São muitas, mais de cem eu acho. Então, em cima desses critérios, desses itens eu sou avaliada. Cada vez que elas [coordenadoras escolares – supervisoras] vêm, elas estão observando. Aí tem a participação da comunidade, se está dando conta de gerenciar, a parte pedagógica, financeira e administrativa.

Juazeiro realiza uma avaliação por pares, por meio de relatórios e fichas de avaliação encaminhadas pela Secretaria a cada escola. Nesse sistema, gestores são avaliados por professores e coordenadores, coordenadores por gestores e professores e professores pelos gestores e coordenadores. A avaliação possui consequências diferentes dependendo do tipo de contratação: uma avaliação negativa, por exemplo, pode impedir que um professor não estatutário venha a renovar seu contrato, enquanto um professor estatutário, no máximo, receberá orientações da equipe de coordenadores e, em alguns casos, da Secretaria de Educação. Já coordenadores e gestores podem ser exonerados da função em decorrência de avaliações não positivas, o que se mostra nos relatos de integrantes da Superintendência Pedagógica:

São feitas duas avaliações. Uma primeira, então a gente faz uma intervenção e conversa: “Olha, os planos que foram colocados são esses, e tal...”. E toda a avaliação é feita a partir da diretriz que está no caderno dele, não é nada de outro mundo, são coisas que é do fazer dele. Então, se ele deixou de fazer... a gente conversa sobre isso, e na segunda avaliação, se permanecer, a gente vai ter que... (Diretora de Formação)

[...] Convida... “Pede para sair” [risos]. (Diretora de Ensino)

Também em Campo Bom foi mencionada uma avaliação por pares, após o término do estágio probatório. Os profissionais são avaliados anualmente: professores pela equipe pedagógica da escola e pelos gestores; coordenadores pedagógicos pelos diretores; e diretores pela equipe da Secretaria. No entanto, manifestações feitas nas entrevistas com coordenadores e professores sinalizaram que essa avaliação parece ter mais um sentido de rito burocrático do que potencial de gerar impacto no cotidiano das escolas.

Em Barueri há uma avaliação dos gestores das escolas, componente do Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional de Barueri (Sadeb). O diretor é objeto de duas avaliações: uma realizada pelo supervisor da escola e a segunda feita por ele próprio, na forma de autoavaliação, ou seja, o profissional se dá uma nota, a partir de critérios predefinidos. Os resultados são organizados em uma planilha. Ao supervisor, cabe trazer evidências que comprovem, em forma de relatório, os aspectos por ele apontados na avaliação do diretor. Segundo os depoimentos, a partir do resultado não há consequência forte, como perda da bonificação, sendo que o objetivo da Secretaria de Educação, de acordo com o técnico da Coordenadoria do EF, é acompanhar a evolução. No entanto, segundo ele, quando há muitas disparidades entre o trabalho registrado pelo supervisor na planilha e a nota da autoavaliação do diretor, ele é chamado para conversar na Coordenadoria. Corroborando esse depoimento, a supervisora da escola A explica quando é o caso de enviar os resultados da avaliação para a Secretaria:

Mas se a pessoa tem uma nota baixa, e a supervisão já vem acompanhando o trabalho e, também, pautada nas orientações, a pessoa não reage, aí é obrigado a apresentar o caso para a Secretaria. Então, à primeira vista registra-se, chama a Secretaria, registra: “você precisa melhorar nisto, nisto e naquilo. A sua média foi assim por conta disso, disso e disso, precisa melhorar”. Aí, numa outra oportunidade, não melhorou... tomam-se outras providências. (Supervisora da rede)

Como exemplos dessas “outras providências”, é explicado que já houve casos de exoneração, orientação e transferência. Ao que parece, o protocolo utilizado para a avaliação de gestores da escola também é útil para verificar o perfil do profissional, auxiliando a balizar o que se espera de um diretor, um coordenador pedagógico e de um orientador educacional.

Esse tipo de ação, ao que parece, não é uma surpresa para o diretor, pois, segundo uma das diretoras entrevistadas, o acompanhamento e a avaliação do diretor pelo supervisor se dão ao longo do ano inteiro, pela interação das visitas:

Ela vai acompanhando tudo que a gente tá fazendo. Se se tem um equívoco no meio do caminho ela redireciona, ela orienta o tempo todo... Então, ela já está avaliando. Ela está vendo se a escola está indo no caminho certo, se está trabalhando em prol do aluno ou não. Lá no final do ano na verdade vocês fecham a avaliação que vocês fazem o ano inteiro (Diretora da escola A).

Os itens da planilha somam 80 pontos. Os 20 restantes correspondem à autoavaliação do diretor, que vale 10 e é multiplicada por 2, cuja sistemática proposta envolve oferecer, aos gestores, excerto do documento legal no qual constem suas atribuições para, a partir daí, o gestor se autoavaliar em relação ao que seria esperado e se dar uma nota.

Há também, em Barueri, uma sistemática de acompanhamento e registro do trabalho do coordenador e do orientador pedagógico, que “*não é uma avaliação escrita*”, mas sim uma espécie de registro realizado pelo diretor a partir de uma série de itens que são computados em uma nota final, sendo que os funcionários envolvidos nesse processo devem “tomar ciência” dos resultados desses apontamentos. Nas palavras do secretário adjunto de Educação:

Não depende só dele [do diretor]. Porque ele joga uma nota ali, e a gente tabula essa nota e sai uma média final. Se essa média final estiver abaixo da expectativa, a gente chama esse profissional aqui [na SME], conversa com ele, registra no livro e dá um tempo para ele se adequar, deixando claro: “ó, a sua continuidade nesse cargo vai depender do seu desempenho. Você está falhando nisso, nisso e nisso. Então, se não houver uma melhora nisso daqui, infelizmente vai sair do cargo”. O que temos solicitado aos diretores, e tem se tornado uma prática desde o último ano, é registrar. “Se você é orientador e você não fez isso, eu estou dando ciência de que você deveria ter feito isso [...] você assina e dá visto”. Porque no final, quando o diretor fizer uma avaliação vai poder falar: “olha, você pecou porque você não tem convocado os alunos que estão ausentes”. E o orientador não pode dizer: “Ah, mas você nunca me avisou isso, eu não fiquei sabendo que eu não estava fazendo isso”. Então, você tem ciência.

Ainda segundo o secretário adjunto, em casos mais extremos, quando o profissional não se adequa às suas funções e há comprovação e registro disso, a Secretaria envia o caso para o Gabinete, que irá analisá-lo e, se for o caso, solicitar a retirada do funcionário do cargo. Essa decisão sobre a destituição do cargo é uma prerrogativa do Gabinete, sendo que cabe à Secretaria a organização da documentação comprobatória que ateste a inadequação do servidor para o cargo. Ele esclarece, ainda, que a ênfase em evidências e na documentação e registro dos aspectos não adequados do trabalho do funcionário é exigência da atual administração.

As referências aqui registradas quanto à avaliação docente sugerem que são embrionárias as iniciativas desenvolvidas nos municípios visitados, com exceção das experiências em curso em Santarém e Barueri. No entanto, se com relação aos professores não há elementos que indiquem uma avaliação periódica de seu desempenho, o mesmo não vem ocorrendo no caso dos diretores. É possível supor que a ênfase dada na literatura em relação à importância da gestão escolar para a promoção da qualidade do ensino, com destaque para a atuação do diretor, em especial nas pesquisas que tratam da eficácia escolar (BROOKE; SOARES, 2008), venha se traduzindo em propostas de avaliação de desempenho individual dos diretores.

Avaliação institucional tende a focalizar a educação infantil

Em Florianópolis vem sendo delineada uma avaliação institucional da educação infantil, em parceria com a Fundação Carlos Chagas, que terá como foco o ambiente educativo. Mesmo considerando a existência de expectativas de aprendizagem para os alunos dessa etapa, descritas na proposta curricular do município, não está prevista a inclusão nessa avaliação de informações sobre o desempenho dos alunos. A diretora de Educação Infantil assim se expressou em relação a esta iniciativa:

Às vezes a gente fica com um pouco de medo de o que a gente faz com o uso desses dados, né? E assim, tá muito claro para mim, para nós da educação infantil, que essa avaliação não é para ranquear nada. A gente é contrária a isso. Agora, é claro que para nós da gestão é importante a gente saber: essa creche tem esses indicativos, falta isso... Para nós é importante ter esses dados, individuais e coletivos também.

Em Goiânia, desde 2008, é realizada avaliação institucional no âmbito da educação infantil. Sua formulação está amparada por documentos e diretrizes nacionais, como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) elaborados e publicados pelo Ministério da Educação, assim como por documentos de regulamentação próprios do município, como a Resolução 088 de 2003 e a Resolução 194 de 2007, ambas do Conselho Municipal de Educação de Goiânia.

De periodicidade anual, a avaliação institucional é organizada pela Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e envolve diversos atores e esferas, desde as instituições e seus agentes, até a Secretaria de Educação. Como objetivos dessa avaliação estão estabelecidos cinco princípios:

(i) envolver toda a comunidade educacional no processo, a fim de evidenciar o trabalho realizado pela instituição e fazer proposições para o ano seguinte, a partir dos desafios enfrentados no ano vigente; (ii) mediar o processo de reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida nas instituições, auxiliando na consolidação de um movimento contínuo de reflexão e registro, que favoreça o planejamento de um trabalho pedagógico significativo para as crianças; (iii) promover estudos e pesquisas educacionais no campo teórico-prático e institucional para implementar ações educativas e pedagógicas na Secretaria Municipal de Educação; (iv) coletar dados sobre a qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas com turmas de Educação Infantil, nos CMEI e CEI (de convênio total), para que as próprias instituições educacionais e a SME possam planejar suas ações e estabelecer prioridades no atendimento às demandas suscitadas na avaliação; e (v) propiciar à comunidade educacional elementos que auxiliem na elaboração da Proposta Político-Pedagógica (PPP) (GOIANIA, 2014, p. 152).

O documento norteador da proposta pedagógica do município, denominado “Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia”, de 2014, compreende a avaliação institucional como um instrumento de regulação autônoma que permite e possibilita a alteração das práticas pedagógicas, a partir de um processo reflexivo propiciado pela própria avaliação e que envolve equipe gestora, professores, crianças e famílias.

Além desse papel de melhoria da prática pedagógica junto às instituições, para a Secretaria a avaliação institucional tem como objetivo orientar as ações e o planejamento de políticas, bem como buscar a qualidade no âmbito da própria gestão municipal.

Há um instrumento que norteia e orienta a avaliação institucional, no entanto, cada instituição tem autonomia para elaborar e propor os instrumentos, além de conduzir o processo de avaliação. Conforme a gerente da Educação Infantil da SME:

A instituição pode até pedir sugestões, mas a gente não tem um modelo. A gente tem os indicadores no formato e a partir daí elas vão fazer a avaliação. Com as crianças elas podem trabalhar com vídeos, fotos, painéis, desenhos, uso da imagem, escuta das crianças na rodinha. Algumas instituições trabalham com questionários que são enviados às famílias... Principalmente com as crianças maiores, mas com as pequenas é possível também porque elas se expressam o corpo fala. Com os profissionais é tranquilo, nos planejamentos tanto no semanal quanto no mensal.

Também com base em orientações do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação de Rondonópolis iniciou, em 2013, a proposição de um instrumento de avaliação das instituições de educação infantil. De acordo com depoimento da gerente do Departamento de Educação Infantil, a ideia surgiu em uma viagem a Brasília, quando ouviu falar da proposta que o Inep estava criando. Segundo ela:

Já sentamos em dois momentos para discutir esse instrumento, inclusive era objetivo nosso que essa avaliação se efetivasse nesse ano, mas aí houve a divisão, saiu do departamento, foi para a divisão de monitoramento e avaliação e eles têm também as avaliações do ensino fundamental, então por conta de tudo isso que não aconteceu. Mas a gente sabe da necessidade.

A gerente explicou que a intenção é que a avaliação contribua com as unidades e a Secretaria, possibilitando um momento de *“sentar e repensar-se num todo”*. Tanto o instrumento como os critérios que serão utilizados ainda não estão prontos, mas a entrevistada informou que os critérios serão baseados nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil.

As referências à avaliação institucional incidiram na educação infantil, o que se compreende como resposta a iniciativas do Ministério de Educação de estimular as gestões municipais a implementarem a avaliação, em especial, por meio da proposição de Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2006) e pela divulgação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009), cuja proposta sugere encaminhamentos relativos à autoavaliação institucional. Em relação aos ensinos fundamental e médio, as ações do MEC, no campo da avaliação, deram realce às avaliações externa e em larga escala, não contemplando, nas orientações divulgadas, a avaliação institucional.

Em Belo Horizonte a iniciativa de avaliação institucional identificada refere-se a um estímulo da Gerência de Educação Infantil para que as escolas utilizem os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. A cada semestre, a equipe desta Gerência acompanha a utilização dos indicadores em uma escola, desde a mobilização para que a comunidade participe até a elaboração do plano de ação com base nos resultados da avaliação. Ao longo do processo a equipe da Gerência estimula a participação dos alunos, realizando, quando necessárias, adaptações que facilitem a incorporação das crianças pequenas, o que, de acordo com a gerente de Educação Infantil, gera algumas resistências. A entrevistada afirmou, ainda, que todos os processos conduzidos pela Gerência são registrados (por meio de documentos, fotos, relatos, etc.) e os acompanhantes pedagógicos sempre participam da aplicação do processo de autoavaliação, sendo que o plano de ação da instituição passa a ser objeto do trabalho desses profissionais.

Em Maracanaú há uma prática mais abrangente de avaliação institucional. Por meio das entrevistas com técnicos e gestores da Secretaria de Educação, foram identificadas duas dimensões de avaliação institucional, que se articulam: uma que tem como universo as unidades escolares e é realizada pelas diretorias da Secretaria de Educação, nomeada

como Avaliação dos Núcleos Gestores; e outra em que as unidades escolares avaliam todos os serviços oferecidos pela Secretaria de Educação, sendo denominada como Avaliação da Satisfação do Usuário.

A Avaliação dos Núcleos Gestores é feita anualmente em cada unidade escolar e leva em conta aspectos como a gestão de pessoas, a gestão de patrimônio, a gestão de recursos financeiros e a gestão do processo de ensino e aprendizagem, em que são considerados os resultados das avaliações de alunos, além do desenvolvimento curricular. Cada diretoria do órgão central, de acordo com as suas atribuições, é responsável por avaliar as unidades escolares.

A Diretoria de Avaliação, por exemplo, como explicado por sua dirigente, fica responsável pelo acompanhamento das metas estabelecidas para o Ideb e dos resultados obtidos nas avaliações externas conduzidas pela Secretaria de Educação. A entrevistada descreve algumas das dimensões abordadas neste eixo de avaliação das escolas:

A gestão da escola explicita para alunos, professores e pais a matriz de referência e as diretrizes curriculares do município, deixando claro em quais critérios serão avaliados? A gestão da escola democratiza as informações sobre os resultados obtidos nas avaliações, tornando público o desempenho geral e aos alunos e suas famílias o desempenho destes? A gestão da escola monitora continuamente o progresso dos alunos, identificando as dificuldades em cada área do conhecimento? A gestão da escola mobiliza a comunidade escolar – pais, alunos e professores – para garantir a participação ativa dos alunos nas avaliações externas? (Diretora de Avaliação)

A diretora de Desenvolvimento Curricular explicou que compete à sua Diretoria avaliar o alinhamento curricular das unidades escolares e fazer o registro documental dos diários fornecidos pela Secretaria da frequência dos estudantes e do planejamento das aulas pelos professores.

Já a Avaliação de Satisfação do Usuário foi institucionalizada na Secretaria de Educação em 2010, com periodicidade semestral. Por meio deste instrumento, os núcleos gestores avaliam o desempenho de cada setor que compõe o órgão central. De acordo com a diretora de Avaliação, essa avaliação é realizada por meio de questionários *on-line* preenchidos por membros do núcleo gestor pelo fato de *“serem porta-voz da comunidade educacional [...], serem porta voz dos anseios, das queixas, das indagações que a comunidade tem do trabalho que a Secretaria oferece”*.

Passam pela avaliação dos profissionais lotados nas escolas questões como a orientação de ordenação das despesas, recursos que são repassados para a escola, os processos de licitação realizados na Secretaria, as formações que os professores recebem, entre outras. As avaliações são desagregadas ao nível de cada setor e diretoria que compõe a Secretaria e, segundo a diretora de Avaliação, o processo é bem recebido na instituição: *“É o momento de a Secretaria repensar sua maneira de trabalhar, fazer essa reflexão e modificar na medida do*

possível sua equipe técnica, seu pessoal, redimensionar o trabalho de forma a atender melhor cada vez mais os seus usuários”.

Algumas iniciativas do órgão central são lembradas nos relatos dos profissionais alocados nas unidades escolares, as quais tangenciam os objetivos da avaliação institucional. A diretora de uma das escolas cita a existência de um núcleo de técnicos vinculados à Secretaria que visitam as escolas periodicamente, levantando aspectos como a gestão democrática da escola, a gestão pedagógica, a gestão de pessoas e a gestão financeira. Ela descreve:

Não, vem o suporte à gestão que tem na Secretaria de Educação. Suporte à gestão é um grupo de ex-diretores, que já foram diretores e agora são técnicos da Secretaria de Educação e eles vêm na escola de quinze em quinze dias, de mês, eles têm um período que vem. Às vezes é por mês, às vezes é de quinze em quinze dias, eles aparecem na escola, eles passam o dia na escola e avaliam a gestão desde a entrada no portão até por tudo que tem na escola. Ela vem, ela observa material, ela observa a entrega do lanche e eles vão fazendo um relatório. E aí passa um período, de seis em seis meses, e nós somos avaliados pela Secretaria. A Secretaria chama e mostra o nosso resultado. A nossa nota inclusive tá em gráfico aí embaixo. A “Pedagógica” é uma nota muito boa, aí nós tivemos uma nota 7 na “Financeira”, um atraso de prestação de contas... Atrasou, aí você é avaliado.

Questionada sobre as consequências e desdobramentos dessa avaliação, a gestora afirma que recebe os resultados que são socializados com o núcleo gestor da escola e, nos casos em que o desempenho da escola não é considerado adequado em algum aspecto, há conversas específicas com a Secretaria de Educação e o estabelecimento de prazos para a solução dos problemas.

Outra iniciativa citada quando indagada sobre a existência de uma avaliação institucional foi a Avaliação do Usuário, em que a própria Secretaria de Educação é avaliada, em seus diferentes setores e serviços, pelos gestores das escolas que compõem as redes, como explica a diretora de uma das escolas visitadas:

A Secretaria tá com bastante tempo que faz a avaliação de satisfação do usuário, que somos nós. Digamos, se da gestão [escola] nós somos cinco, então, todos nós temos o dia da gente avaliar, que é por semestre. E que tem o dia do gestor geral, e tem o dia do financeiro, tem o do secretário, tem o do pedagógico. Então a gente avalia todos os setores da Secretaria.

Segundo a gestora entrevistada, há efeitos positivos decorrentes dessa avaliação, principalmente no clima existente entre a Secretaria e a escola. Ela exemplifica: *“E aí a gente vê, porque tinha salas altamente... pessoas que não eram acolhedoras, pessoas que não tinham forma de falar com a gente mesmo. E aí a gente percebeu que isso melhorou muito mesmo”* (Diretora de escola).

Note-se que as duas iniciativas citadas são centradas em avaliações cruzadas: na primeira a Secretaria avalia as unidades escolares e na segunda ocorre o inverso. Foi possível ainda observar iniciativas isoladas, sem padronização na rede e por iniciativa das escolas, de processos autoavaliativos que visavam caracterizar as unidades de ensino. A gestão da escola 1 afirmou utilizar o mesmo processo de avaliação orientado pelo PDE para avaliar também a instituição como um todo.

Os profissionais de ensino da escola 2 relataram a ocorrência de uma avaliação da instituição realizada na forma de reuniões periódicas com a equipe. Perguntada sobre a existência de uma avaliação da escola, a professora do 2º ano elencou os elementos avaliados neste processo: *“É avaliada a gestão, o aspecto físico da escola, sua atuação na sala de aula, o resultado dos alunos [...], o grupo de gestores geral, os funcionários, como é a convivência entre professores, tudo isso é avaliado”*. A entrevistada ainda explicou a metodologia da avaliação:

A gente tem todo o início de ano, ela faz uma reunião com o grupo que vai começar o ano, uma reunião geral. Aí explica tudo, como a escola funciona para os professores novatos e, no final do ano, a gente tem uma nova reunião também, onde são abordados os pontos negativos e positivos, o que foi bom e o que foi ruim, o que você espera que melhore no próximo ano, então a gente sempre tá fazendo isso [...] É uma reunião, geralmente ela coloca no *data show*, aí vai anotando, você vai falando e ela vai dizendo os pontos positivos e negativos que você achou durante esse ano letivo que está terminando. (Professora do 2º ano)

Para a professora entrevistada, este processo de avaliação é positivo e os resultados influenciam seu trabalho. Ela afirma: *“se eu tenho alguma dificuldade em sala que eu vejo que a gestão pode me ajudar, então, nesse momento é hora de todo mundo comentar, e elas geralmente procuram nos ajudar, então influencia sim”*.

Em Barueri, quando se tratou de avaliação institucional, os relatos obtidos tenderam a explorar o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional de Barueri (Sadeb). Esse Sistema abarca diversas iniciativas, dentre as quais encontra-se uma prova, nos moldes de outras avaliações externas oficiais, como Prova Brasil e Saresp, realizada pelos alunos e que compõe, parcialmente, o cálculo da nota da escola e, conseqüentemente, influencia no pagamento do bônus anual, já mencionado, o Abono Produtividade (Lei nº 2.357/2014).

A avaliação externa, anual, é destinada a alunos de 2º, 4º, 6º e 8º anos do ensino fundamental, com foco nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, nas séries do EF I, incorporando, além destes, os componentes curriculares de Ciências, História e Geografia, nas provas de 6º e 8º anos.

Além dos resultados dos alunos na prova de conhecimentos que compõe o Sadeb, no caso do ensino fundamental, também são utilizados os resultados de uma pesquisa com pais

para calcular a nota da escola e decidir sobre a bonificação. Tal pesquisa, realizada com uma amostra de pais de cada escola, é respondida em gabarito, analisada por meio de leitura óptica, tabulada e quantificada, como explicado por um dos técnicos da Coordenadoria do Ensino Fundamental:

Pensamos fazer a pesquisa sobre todos os âmbitos da escola. Desde o atendimento na secretaria, a limpeza, a merenda, tudo. Porque a gente vê o todo e consegue fazer algumas pontuações. [...] A gente pegou o banco de dados, selecionou aleatoriamente alguns [pais] e mandamos [o questionário]. [...] Eu já vejo para ti a quantidade que nós temos. Mas foi uma quantidade significativa. Aí nós conseguimos. Não foram notas ruins. Foram notas até boas, porque o máximo era quatro e a maioria... Acho que duas ou três escolas tiveram abaixo de 3, o restante tudo acima de 3. Ou seja, nós consideramos que foi um resultado bacana. [...] Na educação infantil foram dois questionários por classe. E, no ensino fundamental, três questionários por classe. Do fundamental nós tínhamos 1.577 classes. Se eu pegar 1.577 classes vezes aproximadamente 3, dá 4.731. Isso no fundamental, fora a educação infantil. [Referindo-se à quantidade de pais que respondem à pesquisa]. Porque nós pensamos em número de alunos.

O questionário aplicado aos pais é composto por 12 questões, sendo que o responsável deve apontar seu nível da satisfação em uma escala (excelente, bom, regular e ruim), considerando o atendimento (no portão da escola e na secretaria), a limpeza, a alimentação fornecida e a relação comunidade-escola (que envolve tanto a comunicação entre pais e escola quanto a proposição, pela escola, de eventos para envolver a comunidade). Há, ainda, questões direcionadas ao nível de satisfação dos pais com a equipe de gestão e os professores, bem como questões de percepção: como os pais percebem o desenvolvimento dos filhos na escola e o envolvimento dos filhos com a instituição. Esse questionário é respondido por pais cujos filhos frequentam tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental.

Na educação infantil não há o Sadeb e, portanto, a avaliação é realizada de outra forma, com base em observação dirigida, feita por uma empresa contratada. Nessa proposta, uma equipe visita mensalmente as escolas, com um protocolo de avaliação construído junto com a Coordenadoria de Educação Infantil da Secretaria. As informações coletadas *in loco* são condensadas em um relatório, a partir do qual é feita uma devolutiva às escolas, com foco nos aspectos a serem aprimorados. Tal observação envolve o registro de informações relacionadas a aspectos pedagógicos e de organização da escola. De acordo com o memorial descritivo produzido para o pregão da avaliação de 2015, as dimensões avaliadas na educação infantil são: atuação da equipe de gestão; projeto pedagógico e plano de desenvolvimento da escola; e organização e utilização dos tempos e espaços lúdicos. Tais dimensões são desdobradas em diversos critérios, para os quais o avaliador assinala um conceito: muito satisfatório, satisfatório, pouco satisfatório e não satisfatório. Para cada um desses conceitos, há uma descrição do que é esperado. Para o berçário, por exemplo, os critérios avaliativos que compõem a sistemática

de avaliação são: organização e higiene do ambiente; quadro de rotina; disposição e *layout* do ambiente; materiais de estimulação; portfólio do professor; interatividade professor/assistente de maternal/aluno; APM; Conselho Escolar; entrevista com o professor; portfólio da escola; espaços pedagógicos; estratégias de ensino; projeto da escola; e materiais de apoio. A grade avaliativa é produzida pela Coordenadoria de Educação Infantil/SME e fornecida à instituição avaliadora.

Segundo a coordenadora pedagógica de educação infantil de uma das escolas, o processo avaliativo, ensejado por uma empresa contratada pela Secretaria, acaba acontecendo de forma burocrática. A seu ver, essa avaliação acaba sendo um entrave ao próprio trabalho realizado pelas escolas, pois exige do professor um trabalho extra. Em suas palavras:

E a parte burocrática acaba entretendo um pouco. Porque fazer portfólio, para que você vai ter que fazer... Porque o nosso plano de aula tem que ser digitado e tem que ser enviado. Mas ao mesmo tempo eu tenho que ter esse plano no meu portfólio. Eu tenho que digitar todas as notas no meu sistema, mas ao mesmo tempo eu continuo fazendo o meu diário. Então são dois trabalhos desnecessários.

A impressão que se tem, a partir dos depoimentos, é que a avaliação institucional não possibilita mudanças na cultura escolar, sendo que há uma acomodação: os professores continuam com as práticas costumeiras, apenas agregando a nova dinâmica em seu cotidiano.

Cabe destacar que a avaliação trimestral, destinada aos alunos, também é compreendida, na Secretaria de Educação, como integrante da avaliação institucional, juntamente com a avaliação externa, de caráter anual. Essa concepção é esclarecida pelo técnico da Coordenadoria do Ensino Fundamental:

Por que a gente entende [a avaliação trimestral] como institucional? Por ser da Secretaria como um todo, né? Sai daqui, com os conteúdos que deveriam ser baseados no Plano de Referência, para percebermos se [o trabalho] está de acordo ou não. Então ela acaba sendo institucional porque sai daqui, instituição Secretaria. Mas ela acaba também compondo a nota do aluno.

Já o secretário adjunto refere-se à avaliação institucional como a avaliação trimestral:

A avaliação institucional é essa avaliação trimestral. A intenção é que se crie uma cultura na rede da importância dessa avaliação. Então o aluno tem que saber que aquela semana é a semana inteira de avaliação, tal dia é avaliação da disciplina tal, para que ele tenha a disciplina de estudar. Como é feito, por exemplo, nas escolas particulares. Fala: “olha essa semana é semana de avaliação”; o pai tem que ter o cronograma já no início do ano, e está ciente que essa semana é de avaliação, que ele tem que colocar o aluno pra estudar, que o aluno não pode faltar naquela semana... [...] Nós colocamos isso no manual dos alunos e do professor, na semana da avaliação vai o bilhete pra casa do aluno de novo, com toda a organização da escola como que vai se dar essas avaliações...

A partir de 2015 a visita *in loco* passou a ocorrer, também, no ensino fundamental, com base em oito dimensões, a saber:

Dimensão 1 – Ambiente Educativo: organização da sala de aula, disposição e *layout* do ambiente, com atenção especial às escolas compartilhadas; Uso dos espaços educativos pelos alunos, com atenção especial às escolas compartilhadas e outras situações transitórias

Dimensão 2 – Prática Pedagógica: planos de aula/estratégias de ensino; interatividade professor x aluno; portfólio do professor; projetos da escola

Dimensão 3 – Avaliação: atuação docente; cadernos do aluno (apostilas, cadernos de classe e de casa); portfólio da escola; assiduidade

Dimensão 4 – Gestão Escolar Democrática: interação escola, família e comunidade; proposta pedagógica da escola; gestão e otimização dos recursos financeiros

Dimensão 5 – Formação e Condições de Trabalho dos Profissionais da Escola: utilização dos materiais de apoio; HAC (pautas formativas)

Dimensão 6 – Ambiente Físico Escolar: organização e higiene do ambiente; espaços pedagógicos

Dimensão 7 – Acesso, Permanência e Sucesso na Escola: monitoramento do rendimento escolar (promoção e retenção); monitoramento da frequência e evasão escolar

Dimensão 8 – Entrevista Docente: entrevista semiestruturada: tem a finalidade de estabelecer um diálogo preparado, com objetivos definidos, para colher informações advindas do discurso do entrevistado.

Segundo o técnico responsável pela avaliação na SME, as dimensões são compartilhadas com as escolas, para que possam se adequar aos aspectos a serem avaliados. Ele justifica esse procedimento como um aspecto de transparência da proposta avaliativa: *“A escola precisa saber que será avaliada nisso, porque senão não teria um propósito”*. Ainda que tal propósito não seja explorado na fala do entrevistado, infere-se que as pautas avaliativas servem como mecanismos indutores para a organização da escola, desde a adequação do ambiente educativo e das condições de trabalho, até aspectos do trabalho realizado pelo professor na sala de aula.

O secretário adjunto também se refere ao caráter público dos aspectos avaliados e à adequação que foi feita à grade avaliativa, a partir das considerações de atores escolares:

Todo final de trimestre, quando sai a média final [da escola], os supervisores têm acesso [à grade de avaliação]. Os diretores também têm o rol do que é observado. Os supervisores, pra além desse rol, têm as notas que cada escola tirou. Então o supervisor fica informado: “olha, a questão do ponto de vista de projeto nessa escola não tá sendo desenvolvida, não tem nenhum projeto, a equipe foi lá, não tem nenhum projeto. Então em nota de projeto ficou aquém do esperado”. O supervisor retorna para escola, fala: “olha, em termos de projeto não está sendo desenvolvido. A equipe avaliou isso, isso e isso”. O supervisor é que tem uma ação. A empresa

ela não tem nenhum tipo de ação. Ela só detecta, vai lá e avalia o que pedimos. E diz se está adequado, se não está adequado. Caso não esteja adequado, ela explica o porquê que não está, e aí cabe à Secretaria de Educação tomar uma providência. Essa era outra coisa que os professores reclamavam. Porque a empresa vinha, e falava assim: “olha, não está bom esse computador, não tem que estar aqui, tem que estar lá”. Mas não é função da empresa vir e dizer onde é que tem que estar tal coisa. Ela tem que fazer a observação: do ponto de vista dela não está adequado.

A avaliação institucional conta, ainda, com o Portfólio do professor, que deve ser composto por seu plano anual, bem como por atividades e planos intermediários. Em uma das escolas, para a composição do Portfólio, é dada ênfase às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, conforme depoimento de uma das professoras.

É uma pasta na qual você coloca o seu Plano Anual, as aulas que você deu durante o trimestre; não tudo, mas o plano tem que estar lá, o plano diário. Então nós fazemos um plano. Aqui nós fazemos semanalmente de Língua Portuguesa e Matemática. História, Geografia, Ciências e Arte nós fazemos mensalmente. Porque o conteúdo não é tão extenso assim. Então não há necessidade de você fazer tanto. Ele vai pro nosso portfólio que você vai trabalhar aqueles 15 dias, durante o mês. Então vai lá digitado. Aí você vai colocando atividades do aluno [...], vou pegando algumas atividades diferenciadas pra colocar no portfólio. [exemplo]. No final do ano ele é visitado pela nossa coordenadora, pela direção, e a supervisora depois. E no final do ano ele nos é devolvido, porque é o meu trabalho, né? E aí eu faço que eu quiser. Eu não costumo reutilizar não. Porque nenhuma sala é igual a outra, nenhuma criança igual a outra, aí eu vou me frustrar. [...] Eu vou ter que fazer outro trabalho, outro portfólio, outro recurso que se adeque àquela clientela do momento. [...] Eu jogo fora mesmo. Porque eu sei que não vai adiantar, não vai resolver meu problema. (Professora de 5º ano da escola B)

Por fim, cabe comentar que, na época da visita aos municípios, Florianópolis estava em processo de elaboração de uma proposta de avaliação institucional para a educação infantil. A coordenadora da Educação Infantil na SME afirmou que a avaliação terá como foco o ambiente educativo e, apesar de existirem expectativas de aprendizagem para os alunos dessa etapa, descritas na proposta curricular do município, não está prevista a inclusão da verificação do desempenho dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se, durante a visita aos municípios, que alguns dados que haviam sido declarados nos questionários respondidos na primeira fase da pesquisa não refletiam a realidade observada, havendo um desencontro de informações e, em alguns casos, um entendimento, por parte dos municípios, diferente do que vem sendo reportado na literatura acadêmica em relação aos tipos de avaliação.

Referências às avaliações de professores e institucional foram comuns nos municípios visitados, mas normalmente essas avaliações são entendidas como os estágios probatórios (no caso dos docentes) e com as avaliações de desempenho de alunos em larga escala (no caso da avaliação institucional). Nesse sentido, são incipientes iniciativas sistematizadas de avaliação institucional e de profissionais da educação, ainda que os municípios tenham declarado realizá-las.

Percebe-se, ainda, que a avaliação fica usualmente limitada aos indicadores de desempenho de alunos em testes, com uma inegável repercussão da Prova Brasil nos municípios e, especialmente, do Ideb, cuja criação influenciou o crescente movimento de apropriação dos resultados das provas por gestores municipais, sendo este indicador reconhecido como parâmetro de qualidade.

Ainda assim, em todos os municípios visitados as iniciativas próprias de avaliação estão contribuindo para a formulação de políticas educacionais. Dessa forma, os municípios vêm aderindo à ideia de que a avaliação é um instrumento de gestão educacional, um recurso para acompanhamento e monitoramento da rede de ensino. Os desenhos avaliativos utilizados tendem a ser limitados ao desempenho de alunos em testes, compreendidos como indicadores de qualidade da educação. Estes indicadores de qualidade tendem a sistematizar informações sobre resultados (aprendizagem, acesso e permanência), havendo pouco destaque, nos relatos, aos indicadores de insumos e processos.

Mesmo que sejam limitadas em termos de informação, as avaliações parecem estar contribuindo para a noção de formulação e implementação de políticas com base em evidências empíricas. No entanto, como já assinalado, a inclusão de indicadores de qualidade relativos a insumos e processos não se evidenciou como tendência nas municipalidades para a avaliação das redes de ensino, apontando o desafio de ampliar a concepção de avaliação educacional no âmbito da gestão municipal, em relação tanto às suas finalidades quanto à sua abrangência.

Percebe-se, pelos depoimentos obtidos, que os resultados de avaliações de alunos têm apoiado, principalmente, decisões sobre formação continuada de professores e organização do currículo escolar, além de implantação de iniciativas diferenciadas para atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Há, também, evidências de divulgação dos resultados das avaliações com vistas à sua utilização no planejamento escolar, pelos professores e gestores escolares.

Os municípios que assinalaram realizar avaliação da educação infantil não aludiram necessariamente a propostas de avaliação externa de escolas e/ou alunos. A realização de avaliação da educação infantil apoia-se, tendencialmente, em critérios e procedimentos de avaliação de alunos aplicada no âmbito das escolas para avaliar a aprendizagem dos alunos ou, mesmo, em critérios comuns a todas as escolas da rede, que são adotados por orientação da Secretaria de Educação.

A prática de associação de incentivos aos resultados das avaliações, seja para escolas, seja para professores e/ou alunos, não se mostrou uma tendência dominante nos municípios estudados, embora já se faça presente, em alguns deles, como estratégia de motivação para busca de melhores resultados em avaliações externas e em larga escala.

As contribuições trazidas para discussão, relativas a contextos municipais, permitem evidenciar que a avaliação em larga escala vem se consolidando como instrumento de gestão educacional nas municipalidades. Há tendência de criação, pelos municípios, de propostas próprias de avaliação, além de aderência às iniciativas federais e estaduais.

Por fim, reitera-se que as evidências trazidas com a pesquisa indicam haver uma correspondência entre iniciativas de avaliação dos municípios com os delineamentos conduzidos pelo Ministério da Educação, sejam aqueles relativos à avaliação em larga escala, seja a criação de índice para se aquilatar o desenvolvimento da qualidade educacional.

Esse movimento certamente seria mais promissor caso se desse por meio de articulação com governos estaduais e o governo federal. O delineamento de uma sistemática de avaliação da educação básica por meio de ação articulada entre os entes federados teria potencial em promover uma proposta que se revestisse de consistência técnica e política, além de representar expressiva economia na aplicação de recursos destinados à educação.

Contribuir para subsidiar decisões e ações e promover a melhoria da educação são finalidades inerentes à avaliação, as quais poderiam ser concretizadas com maior êxito por

meio da superação de sobreposição de iniciativas de avaliação. Essa perspectiva pode avançar com a configuração do Sistema Nacional de Educação, tal como previsto no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/ 2014).

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

ANUNCIACÃO, Marcos P. P. *A relação entre as variações no compromisso financeiro dos municípios com a educação e o desempenho de alunos do ensino fundamental das redes municipais de ensino da BA*. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2005.

ALAVARSE, Ocimar M.; MACHADO, Cristiane; BRAVO, Maria H. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

ARRUDA, Cristiano P. *Análise do Sistema de Avaliação das Escolas Municipais (SAEM) aplicado na rede municipal de Educação Básica de Uberaba-MG: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

BATTISTI, Luzia. *Avaliação em larga escala na perspectiva da gestão municipal*. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

BAUER, Adriana. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, p. 315-344, 2010.

BAUER, Adriana. É possível relacionar avaliação discente e formação de professores? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, p. 61-82, 2012a.

BAUER, Adriana. Estudos sobre Sistemas de Avaliação Educacional. *Revista @mbienteeducação*, v. 5, p. 7-31, 2012b.

BAUER, Adriana; REIS, Adriana T. Balanço da produção teórica sobre avaliação de sistemas educacionais no Brasil: 1988 a 2011. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, 2013, Goiânia, campus Samambaia/UFG. *Anais...* Goiânia: Anped, 2013. Disponível em: <http://36reuniaio.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/gt05_3375_texto.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

BAUER, Adriana; REIS, Adriana T. *Base de dados avaliação: balanço da produção teórica sobre avaliação de sistemas educacionais no Brasil: 1988 a 2011*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. Disponível em: <<http://acervo.fcc.org.br>>.

BAUER, Adriana; REIS, Adriana. T.; TAVARES, Marialva R. *Balanço da produção teórica sobre avaliação de sistemas educacionais no Brasil: 1987 a 2012*. Relatório parcial da pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

BAUER, Adriana; SILVA, Vandrê G. Qualidade e avaliação: algumas questões. In: *Revista Escola Pública- Avaliação Educacional*. São Paulo: Editora Segmento, p. 44-59, 2011.

BAUER, Adriana; SOUSA, Sandra Z. L. Avaliação e carreira docente: iniciativas da rede de ensino estadual de São Paulo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 11, p. 201-215, 2013.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Monitoramento da aprendizagem e da gestão Escolar. 2015

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 315-330, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/3220/2360>>.

BROOKE, Nigel P.; CUNHA, Maria A.; FALEIROS, M. *A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados*. Relatório final. São Paulo: GAME/ Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-avaliacoes-externas.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2012.

BROOKE, Nigel; SOARES, José F. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CERDEIRA, Diana G. da S. A recepção das políticas de avaliação externa pelos gestores escolares: uma análise dos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias. XXVI SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, Recife, 27 a 30 de maio de 2013.

CHIAPPA, Rosemar R. *Sucesso escolar na rede municipal de Porto Alegre/RS: fatores e possibilidades*. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), Porto Alegre, 2010.

CÔCO, Dilza. *Avaliação externa da alfabetização: o Paebes – Alfa no Espírito Santo*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

COSTA, Maria H. dos S. Prazeres. *Avaliação: tessituras docentes, caminhos percorridos e desafios que se impõem no cotidiano escolar*. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unirio, Rio de Janeiro, 2011.

COSTA, Simone de Assis. *O valor agregado em leitura como indicador de qualidade das escolas municipais de Belo Horizonte*. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2011.

CUNHA, Luís A. Gestão para uma comunidade de aprendizes. In: SEDUC. *Gestão escolar e qualidade da educação*. Fortaleza: Edições Seduc, 2005. p. 9-23.

CURY, Carlos R. J. Qualidade em educação. *Nuances: Estudos sobre Educação*, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010.

DELCHIARO, Eliana C. *Gestão escolar e absenteísmo docente: diferentes olhares e diversas práticas*. Validação de uma experiência na rede municipal de São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2009.

DUKE, Daniel L.; STIGGINS, Richard J. Más allá de la competencia mínima: evaluación para el desarrollo profesional. In: MILLMAN, Jason; DARLING-HAMMOND, Linda. *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Ed. La Muralla, 1997.

DUARTE, Adriane B. *A participação das escolas públicas de educação básica no SAEB: implicações nas formas de organização e desenvolvimento do trabalho escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

FERNANDES, Caroline F. *O IDEB no município de Vitória-ES: um estudo sobre variações e variáveis no sistema e nas escolas (2005-2007)*. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2010.

FERNANDES, Caroline Falco Reis; GOBETE, Girlene; SPINASSÉ, Núbia Faria. Sistema de avaliação da educação pública municipal de Vitória: uma experiência em construção. In: 25º SIMPÓSIO BRASILEIRO E 2º CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. *Anais...* São Paulo: Anpae, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0094.pdf>>.

FERRAROTTO, Luana. *Promase: análise de uma experiência de avaliação do sistema municipal de ensino de Amparo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2011.

FERRAROTTO, Luana; MALAVASI, Maria M. S. Avaliação externa em nível municipal: os impactos de uma experiência. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 3, p. 233-244, 2015.

FREITAS, Dirce Nei T. de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.26, n.92, p.911-933, Especial, out./2005.

FIGUEIREDO, Dione M. L. *Gestão municipal, qualidade de ensino e a avaliação do rendimento escolar: um estudo do município de Cosmorama*. 367 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2008.

GARCIA, Walter E. *Administração educacional em crise*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.

GASPARINI, Sandra M.; BARRETO, Sandhi M.; ASSUNÇÃO, Ada A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p.189-199, maio/ago. 2005.

GESQUI, Luiz C. *Organização da escola, absenteísmo docente, discente e rendimento escolar*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2008.

GEWEHR, Glaer G. *Avaliação da educação básica: políticas e práticas no contexto de escolas públicas municipais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

GHIZONI, Lilian D. *Absenteísmo e plantão pedagógico no Instituto Estadual de Educação*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

GIMENES, Nelson A.; SILVA, Vandrê G.; PRÍNCIPE, Lisandra M.; LOUZANO, Paula; MORICONI, Gabriela. Além da Prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 12-32, abr./ago. 2013.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia-*. – Goiânia: SME, DEPE, DEI, 2014.

GOMES, Cely E. S. L. *Determinantes do baixo desempenho das escolas públicas municipais de Campos dos Goytacazes*. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades) – Universidade Cândido Mendes, Campos dos Goytacazes, 2009.

GOMES, Izandra F. *Avaliação e qualidade de ensino: uma análise sobre o prêmio escola Nota 10*. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2011.

GOMES, Márcia. B. G. *Monitoramento e gestão do ensino fundamental: práticas escolares em face de políticas indutoras*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

HORTA NETO, João L. *As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo*. Tese

(Doutorado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

HYPÓLITO, Álvaro M. Necessária meta-avaliação das políticas de avaliação. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.). *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, p. 211-227.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa de Informações Básicas Municipais: perfil dos municípios brasileiros*. Rio de Janeiro, 2012.

LIMA, Maria de F. M.; ALCÂNTARA, Guilherme; ALMEIDA, M. A. O. *O que potencialmente afeta a gestão escolar? Percepções de diretores de duas redes públicas de ensino do estado do Rio de Janeiro*. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, 2013, Goiânia, *campus Samambaia/UFG. Anais...* Goiânia: Anped, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/gt05_3250_texto.pdf.

LIMA, Marcos W. *As exigências de performatividade e seus impactos na identidade dos diretores escolares: município de Contagem-MG*. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2011.

MARACANAÚ. Lei nº 1.865, de 15 de junho de 2012. Aprova o Plano Municipal de Educação de Maracanaú para o decênio 2012 a 2021 e dá outras providências.

MARCONDES, Maria Inês; MORAES, Caroline da Luz. Currículo e autonomia docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 451-463, set./dez. 2013.

MARINHO, Railda A. C. *Políticas públicas de avaliação: a avaliação externa e a realidade educacional da microrregião de Januária-MG*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.

MARDEGAN, Eliene G. V. *Avaliações externas e qualidade da educação: repercussões das avaliações em larga escala nos discursos sobre as práticas em escolas da rede municipal de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MOREIRA, Rozemeiry dos S. M. *Avaliação externa como instrumento da gestão: a adesão e os impasses de sua realização*. Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

NASCIMENTO, Gilsimara P. do. *SAEB: impactos de seus resultados e implicações nas políticas públicas educacionais no município de Jaboticatubas/MG*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NOGUEIRA, Fernando do A. *Continuidade e descontinuidade administrativa em governos locais: fatores que sustentam a ação pública ao longo dos anos*. 139 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo/ FGV, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Romualdo P.; ARAÚJO, Gilda C. *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 28, p. 5-23, 2005.

OVANDO, Nataly G. *A avaliação na política educacional de municípios sul-mato-grossenses*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

PIMENTA, Cláudia O. *As avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista*. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

REIS, Katia S. de A. M. *Indicadores críticos de gestão: uma comparação dos resultados obtidos entre alunos de escolas rurais de Montes Claros*. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública)- Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2012.

ROCHA, Silvailde de S. M. *A inserção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em escolas de ensino fundamental de Teresina – Piauí: um estímulo para a melhoria da educação?* 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2013.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Gestão do Ensino Fundamental. *Projeto da Mediação Pedagógica*. Rondonópolis, 2014.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Gestão de Educação Infantil. *Plano de Ação da Mediação Pedagógica*. Rondonópolis, 2015.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana P. de. *As avaliações externas de aprendizagem e o mundo ordinário da escola*. IN: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, Goiânia, *campus* Samambaia/UFG. *Anais...* Goiânia: Anped, 2013.

SANTOS, Silmar F. As faltas de professores e a organização de escolas na rede municipal de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2006.

SILVA, Maria de J. de A. *O sistema mineiro de avaliação da educação pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SILVEIRA; Carmem L. A.; FERRON, Aline. *Reflexões sobre a avaliação externa no contexto de uma rede municipal de ensino: elemento para pontuar a qualidade na educação*. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012, Caxias do Sul. Universidade de Caxias do Sul.

SOUSA, Sandra Z. Avaliação da educação infantil: propostas em debate no Brasil *Interacções*, n. 32, p. 68-88, 2014. Disponível em: <<http://www.eses.pt/interaccoes>>.

SOUSA, Sandra 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. (Org.). *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. p. 61- 85.

SOUSA, Sandra Z.; OLIVEIRA, Romualdo. P. *Sistemas de avaliação educacional no Brasil: características, tendências e uso dos resultados*. Relatório de pesquisa apresentado à Fapesp. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2007.

SOUSA, Sandra Z.; PIMENTA; Claudia O.; MACHADO, Cristiane. Avaliação e gestão municipal da educação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 14-36, set./dez. 2012.

SOUZA, Cláudia M. *O que provam as provas: habilidades de leitura em avaliações sistêmicas X habilidades de leitura em livro didático*. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2005.

SPINASSÉ, Núbia F. *Táticas e burlas de professores e alunos de uma escola pública municipal de Vitória/ES ao SAEB: qual caixa preta é desvendada?* 282f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2004.

SPINELI, Giovanni G. F. *O absenteísmo laboral docente em uma escola estadual de São José dos Campos e sua relação com o bônus mérito*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2009.

TAVARES, Priscila A. et al. A falta faz falta? Um estudo sobre o absenteísmo dos professores da rede estadual paulista de ensino e seus efeitos sobre o desempenho escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 37. *Anais...* Foz do Iguaçu: Anpec, 2009. Disponível em: <<http://www.anpec.org.br/encontro2009/inscricao.on/arquivos/000-c501f661ab69e4d7dd363fd19713be26.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

VIEIRA, Sofia L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 60, p 45-60, 2007.

VOLPINI, Maria N. *Processo de avaliação do ensino fundamental no âmbito municipal: possibilidades de uma avaliação negociada?* 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2010.

WERLE, Flávia O. C. (Org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

WERLE, Flávia O. C. Experiências do estado do Rio Grande do Sul em destaque: interfaces com as políticas de avaliação federais. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.). *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. p. 193-210.



ANEXO 1

ANEXO 1 – ROTEIROS DE OBSERVAÇÃO

Roteiro de observação na SME

Aspecto a observar	Sim	Não	Observações
Há cartazes de divulgação de resultados nos ambientes da SME?			
Há materiais na SME com metas a serem atingidas?			
Há materiais ou cartazes que fazem referência à qualidade da educação?			
Há materiais ou cartazes que fazem referências às avaliações estaduais?			
Há materiais ou cartazes que fazem referências às avaliações federais?			
Há espaço físico exclusivo para técnicos da SME envolvidos com as iniciativas de avaliação educacional?			

Roteiro de observação na Escola

Aspecto a observar	Sim	Não	Observações
Há cartazes de divulgação de resultados nos ambientes da Escola?			
Há materiais na Escola com metas a serem atingidas?			
Há materiais ou cartazes que fazem referência à qualidade da educação?			
Há materiais ou cartazes que fazem referências às avaliações estaduais?			
Há materiais ou cartazes que fazem referências às avaliações federais?			

Relação de coleta de documentos

SME	ESCOLA
Plano Municipal de Educação	Proposta Pedagógica
Plano de Carreira/Estatuto do magistério	Regimento escolar
Regimento das escolas municipais	Atas de registros de reuniões pedagógicas que tratam sobre avaliação (interna e/ou externa)
Organograma da SME	Mapas de rendimento dos alunos
Legislação de implantação da avaliação educacional no município	
Documentos de implantação da avaliação educacional no município (desenvolvida pelo município ou realizado por empresa)	
Plano de Ações Articuladas do Município/ Plano de Desenvolvimento da Educação	
Relatórios de avaliação e/ou boletins e/ou informativos de resultados produzidos pela SME	
Notas de imprensa sobre as avaliações municipais	
Informações sobre orçamento da educação no município	
Informações sobre gasto com as avaliações no município	
Documentos de programas/ ações desenvolvidas no município a partir das avaliações	
Matriz de referência dos testes	
Instrumentos utilizados nas avaliações (testes, questionários, etc.)	
Proposta curricular do município	



ANEXO 2

ANEXO 2 - INSTRUMENTOS DE CAMPO (SME E ESCOLA)

Secretário (a) de Educação(*)

(*) Eventualmente utilizar algumas dessas perguntas na entrevista com os responsáveis pela área pedagógica e de avaliação para explorar algum aspecto que mereça atenção.

(continua)

Pergunta	Detalhamento	Informações/ questões específicas/ detalhamento/ aprofundamento do questionário (a ideia é colocar, aqui, informações que já sabemos via resposta ao survey, para servir de apoio na entrevista)	Indicação
<p>1- Conte sobre sua experiência profissional, identificando em especial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempo nesta secretaria: período e cargos • Tempo na Secretaria de outro município: período e cargos • Tempo em escola: período e cargos 			Não transcrever. Apenas organizar a informação
<p>2- Com relação às ações da gestão anterior, quais foram mantidas, quais foram interrompidas e quais estão sendo reformuladas?</p>	<p>Buscar as razões</p>		Não transcrever. Apenas organizar a informação

(continuação)

Pergunta	Detalhamento	Informações/ questões específicas/ detalhamento/ aprofundamento do questionário (a ideia é colocar, aqui, informações que já sabemos via resposta ao <i>survey</i> , para servir de apoio na entrevista)	Indicação
3- Quais os principais desafios educacionais do município e como a Secretaria de Educação vem enfrentando cada um deles?	Detalhar cada um dos desafios Pedir para explicar a visão de qualidade da educação Caso mencione provas, testes e/ou índices, explorar como vem se estabelecendo a relação disso com qualidade. Identificar resistências, grupos, lideranças ou movimentos contrários às atuais ações desenvolvidas pela secretaria.		Não transcrever. Apenas organizar a informação em texto. Frases mais ilustrativas devem ser transcritas “entre aspas”, mas sem transcrição total.
4- Há um acompanhamento das ações educacionais desenvolvidas pela Secretaria? Se sim, como é realizado? (responsáveis, instrumentos, periodicidade...)	Deixar a resposta espontânea		Não transcrever. Apenas organizar a informação em texto. Frases mais ilustrativas devem ser transcritas “entre aspas”, mas sem transcrição total.

(continuação)

Pergunta	Detalhamento	Informações/ questões específicas/ detalhamento/ aprofundamento do questionário (a ideia é colocar, aqui, informações que já sabemos via resposta ao survey, para servir de apoio na entrevista)	Indicação
<p>5- Que iniciativas de avaliação vêm sendo adotadas pela Secretaria de Educação? Essas iniciativas vêm subsidiando a gestão municipal? Se sim, como?</p>	<p>Buscar informações sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensões de avaliações existentes no município (alunos, institucional, profissionais) • histórico (quando surgiu, objetivos da avaliação, principais responsáveis, mudanças ocorridas, resistências e apoios) • desenho avaliativo (periodicidade, instrumentos, aplicação; apuração, análise e divulgação dos resultados; custo de implantação e manutenção) • detalhamento dos usos dos resultados • ganhos para a educação e para a gestão (da secretaria e da escola) • aprimoramentos necessários aplicação <p>(No caso das avaliações de alunos, procurar informações sobre existência de uma Matriz de Referência, elaboração, áreas do conhecimento, anos avaliados, aplicação para pessoas com deficiência, diferenças e semelhanças com as avaliações federais e estadual)</p>		<p>Transcrever todas as informações</p>

(continuação)

Pergunta	Detalhamento	Informações/ questões específicas/ detalhamento/ aprofundamento do questionário (a ideia é colocar, aqui, informações que já sabemos via resposta ao survey, para servir de apoio na entrevista)	Indicação
6- Os instrumentos e resultados das avaliações federal e/ou estadual estão sendo apropriados pelo município? Se sim, como?	<p>Temas a serem abordados:</p> <ul style="list-style-type: none">• De quais avaliações o município participa• Motivação para participação/ adesão (obrigatoriedade? Ter acesso a programas governamentais? Outras).• Como é o acesso aos resultados dessas avaliações?• A Secretaria faz algum tratamento dos dados para sua utilização? Se sim, como? Quem faz esse tratamento?• Usos dos resultados na gestão/ mudanças implementadas a partir dos seus resultados.• Influências da matriz de referência (junto ao currículo, aos materiais e instrumentos desenvolvidos pela Secretaria)• Verificar se a Secretaria desenvolve algum tipo de instrumento, para preparar os alunos para a Prova Brasil, ANA ou avaliação estadual, ou orientam que as escolas o façam.		Transcrever todas as informações

(conclusão)

Pergunta	Detalhamento	Informações/ questões específicas/ detalhamento/ aprofundamento do questionário (a ideia é colocar, aqui, informações que já sabemos via resposta ao survey, para servir de apoio na entrevista)	Indicação
7- A secretaria utiliza algum/alguns indicador (es) educacional para nortear a gestão?	<p>Buscar informações sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o que entende por indicador • quais são utilizados • relação entre esses indicadores e metas/ ações do município (retomar resposta 3) • opinião sobre o Ideb • comportamento do Ideb no município 		<p>Não transcrever. Apenas organizar a informação em texto.</p> <p>Frases mais ilustrativas devem ser transcritas “entre aspas”, mas sem transcrição total</p>

Outras questões que tenham feito parte da conversa, mas que não estavam no roteiro prévio, devem ser sintetizadas, tendo-se o cuidado de contextualizar a informação (explicitar o que foi perguntado).

Se for necessário/ interessante entrevistar outros atores dentro da secretaria e que não eram previstos inicialmente (informática, estatística, diretores/coordenadores de etapas de ensino, responsável pela elaboração dos itens dos testes etc.). Lembrando que todas as informações que se relacionem diretamente à avaliação devem ser transcritas.

Responsável pelo Setor Pedagógico(*)

(*) Eventualmente perguntar aquilo que possa não ter ficado claro na entrevista com o(a) Secretário(a), ou que mereça ser mais explorado.

(continua)

Pergunta	Detalhamento	Informações/ questões específicas/ detalhamento/ aprofundamento do questionário	Indicação
<p>1- Conte sobre sua experiência profissional, identificando em especial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempo nesta secretaria: período e cargos • Tempo na Secretaria de outro município: período e cargos • Tempo em escola: período e cargos 			Não transcrever. Apenas organizar a informação no relatório
<p>2- Com relação às ações da gestão anterior, quais foram mantidas, quais foram interrompidas e quais estão sendo reformuladas?</p>	<p>Buscar as razões</p>		Não transcrever. Apenas organizar a informação em texto.
<p>3- Quais os principais desafios educacionais do município e como o setor pedagógico vem auxiliando para enfrentar cada um deles?</p>	<p>Detalhar cada um dos desafios/ explicitar visão de qualidade Caso mencionem provas, testes e/ ou índices, explorar como vem se estabelecendo a relação disso com qualidade Identificar resistências, grupos, lideranças ou movimentos contrários às atuais ações desenvolvidas pelo Setor Pedagógico Pedir para explicitar a visão de qualidade da educação</p>		<p>Não transcrever. Apenas organizar a informação em texto. Frases mais ilustrativas devem ser transcritas “entre aspas”, mas sem transcrição total.</p>
<p>4- Há um acompanhamento das ações educacionais desenvolvidas pelo Setor Pedagógico? Se sim, como é realizado? (responsáveis, instrumentos, periodicidade...)</p>	<p>Deixar a resposta espontânea</p>		<p>Sintetizar as respostas do entrevistado</p>

(continuação)

Pergunta	Detalhamento	Informações/ questões específicas/ detalhamento/ aprofundamento do questionário	Indicação
<p>5- Como o setor pedagógico trabalha o desenvolvimento do currículo?</p>	<p>Verificar se o município tem uma proposta curricular Buscar informações sobre os dados, estudos ou documento que apoiam esse desenvolvimento. Investigar quais são os objetivos e os aspectos que norteiam o desenvolvimento do trabalho. A Secretaria de Educação produziu ou adquiriu algum tipo de material de apoio aos professores ou ao trabalho das escolas? Histórico, motivações para a proposição do material, especificações, envolvidos. Qual o papel do Setor Pedagógico na elaboração, no desenvolvimento e acompanhamento das avaliações propostas pela rede municipal de ensino?</p>		<p>Sintetizar as respostas do entrevistado, trazendo sentenças que ilustrem a exposição</p>
<p>6- Os instrumentos e resultados das avaliações federal e/ou estadual estão sendo apropriados pelo município? Se sim, como?</p>	<p>Como é seu acesso aos resultados? Usos dos resultados na gestão pedagógica/ mudanças implementadas a partir dos seus resultados Influências da matriz de referência junto ao currículo, aos materiais e instrumentos desenvolvidos pela Secretaria Verificar se a Secretaria desenvolve algum tipo de instrumento, para preparar os alunos para a Prova Brasil, ANA ou avaliação estadual (ou orientam que as escolas o façam). Qual é o papel do Setor Pedagógico no tratamento dos dados e acompanhamento dos resultados dessas avaliações?</p>		<p>Transcrever todas as informações</p>

(conclusão)

Pergunta	Detalhamento	Informações/ questões específicas/ detalhamento/ aprofundamento do questionário	Indicação
7- Os resultados da avaliação de alunos, institucional ou de profissionais desenvolvidos pelo município são utilizados pelo Setor Pedagógico? Se sim, de que maneira?	Obter informações sobre como isso é feito: que resultados são usados, o que é alterado, como é feita a alteração, quando é feita, quem a faz.		Transcrever todas as informações
8 – O Setor Pedagógico sugere às escolas (gestores, equipe pedagógica e professores) alguma forma de utilização dos resultados das avaliações externas de alunos em seus planejamentos e na prática/cotidiano escolar?	Obter informações sobre as ações desenvolvidas, quem define quais ações serão desenvolvidas, quem/como organiza as intervenções, prazo de duração.		Transcrever todas as informações

Outras questões que tenham feito parte da conversa, mas que não estavam no roteiro prévio, devem ser sintetizadas, tendo-se o cuidado de contextualizar a informação (explicitar o que foi perguntado). Se for necessário/ interessante entrevistar outros atores dentro da secretaria e que não eram previstos inicialmente (diretores/coordenadores de etapas de ensino, responsável pela elaboração dos itens dos testes etc.). Lembrando que todas as informações que se relacionem diretamente à avaliação devem ser transcritas.

Responsável pela organização das avaliações (*)

(*) Eventualmente perguntar aquilo que possa não ter ficado claro na entrevista com o(a) Secretário(a), ou que mereça ser mais explorado.

(continua)

Pergunta	Detalhamento	Informações/ questões específicas/ detalhamento/ aprofundamento do questionário	Indicação
1- Conte sobre sua experiência profissional, identificando em especial: <ul style="list-style-type: none"> • Tempo nesta secretaria: período e cargos • Tempo na Secretaria de outro município: período e cargos • Tempo em escola: período e cargos 			Não transcrever. Apenas organizar a informação no relatório
2- Com relação às ações da gestão anterior no setor de avaliações, quais foram mantidas, quais foram interrompidas e quais estão sendo reformuladas?	Buscar as razões		Sintetizar as respostas do entrevistado, trazendo sentenças que ilustrem a exposição
3- Quais os principais desafios educacionais do município e como o setor de avaliações vem auxiliando para enfrentar cada um deles?	Visão da qualidade de ensino		Sintetizar as respostas do entrevistado, trazendo sentenças que ilustrem a exposição
4- Há um acompanhamento das ações educacionais desenvolvidas pelo Setor de Avaliação? Se sim, como é realizado? (responsáveis, instrumentos, periodicidade...)	Deixar a resposta espontânea		Sintetizar as respostas do entrevistado

(continuação)

Pergunta	Detalhamento	Informações/ questões específicas/ detalhamento/ aprofundamento do questionário	Indicação
5 – Que aspectos da avaliação de alunos desenvolvida pela Secretaria o(a) senhor(a) destacaria?	<p>Buscar informações sobre:</p> <ul style="list-style-type: none">• histórico (quando surgiu, qual o momento político, principais responsáveis, mudanças ocorridas, resistências e apoios)• periodicidade• instrumentos (seus tipos e formatos, existência de uma Matriz de Referência, elaboração do teste e dos itens, áreas do conhecimento, anos escolares)• aplicação• apuração, tratamento estatístico e análise dos resultados (pedir explicações detalhadas sobre como são realizados esses processos)• diferenças e semelhanças com as avaliações federal e estadual• divulgação dos resultados• detalhamento dos usos dos resultados (na Secretaria e nas escolas)• ganhos para a gestão (da secretaria e da escola)• aprimoramentos necessários		Transcrever todas as informações

(continuação)

Pergunta	Detalhamento	Informações/ questões específicas/ detalhamento/ aprofundamento do questionário	Indicação
<p>6. Que aspectos da avaliação de profissionais desenvolvida pela Secretaria o(a) senhor(a) destacaria?</p>	<p>Buscar informações sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • histórico periodicidade • instrumentos aplicação • apuração e análise dos resultados • divulgação dos resultados • detalhamento dos usos dos resultados (na Secretaria e nas escolas) • ganhos para a gestão (da secretaria e da escola) • aprimoramentos necessários 		<p>Transcrever todas as informações</p>
<p>7. Que aspectos da avaliação institucional desenvolvida pela Secretaria o(a) senhor(a) destacaria?</p>	<p>Buscar informações sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • histórico • periodicidade • participantes do processo • instrumentos utilizados • análise dos resultados • divulgação dos resultados • detalhamento dos usos dos resultados (na Secretaria e nas escolas) • ganhos para a gestão (da secretaria e da escola) • aprimoramentos necessários 		<p>Transcrever todas as informações</p>

(conclusão)

Pergunta	Detalhamento	Informações/ questões específicas/ detalhamento/ aprofundamento do questionário	Indicação
8- Quais os objetivos da Secretaria ao propor essas avaliações?	Obter informações sobre as ações desenvolvidas, quem define quais ações serão desenvolvidas, quem/como organiza as intervenções, prazo de duração, com que objetivos são utilizados?		Sintetizar as respostas do entrevistado

Outras questões que tenham feito parte da conversa, mas que não estavam no roteiro prévio, devem ser sintetizadas, tendo-se o cuidado de contextualizar a informação (explicitar o que foi perguntado). Se for necessário/ interessante entrevistar outros atores dentro da secretaria e que não eram previstos inicialmente (informática, estatística, responsável pela elaboração dos itens dos testes etc.). Lembrando que todas as informações que se relacionem diretamente à avaliação devem ser transcritas.

Diretor da escola OU coordenador pedagógico (*)

(*) Prioriza-se a entrevista com o diretor. Caso isso não seja possível, entrevistar o coordenador pedagógico do Ensino Fundamental I. Se houver insistência para se entrevistar diretor E coordenador, entrevista-los separadamente. Nesse caso, no relatório, usar a fala do diretor como base, só complementando com as informações trazidas pelo coordenador.

(continua)

Pergunta	Detalhamento	Informações/ questões específicas/ detalhamento/ aprofundamento do questionário	Indicações
1- Conte sobre sua experiência profissional	Como gestor: nessa escola, em outras escolas, na secretaria de educação Como professor		Não transcrever. Apenas organizar a informação no relatório
2- Quais os principais desafios educacionais da sua escola	Detalhar cada um dos desafios. O que sua escola compreende por qualidade da educação? Identificar resistências, grupos, lideranças ou movimentos contrários às atuais ações desenvolvidas pela escola		Não transcrever. Apenas organizar a informação no relatório
3- A Secretaria de Educação vem auxiliando a escola a superar os desafios educacionais? Como?	Detalhar as ações da secretaria para apoiar a escola Caso mencione provas, testes e/ou índices, explorar como vem se estabelecendo essa relação: se ela é importante, por que, como aparece nas ações da escola. etc.		Sintetizar as respostas do entrevistado, trazendo sentenças que ilustrem a exposição
4- Como a escola faz o acompanhamento das suas ações e como elas são avaliadas?	Detalhar ações pedagógicas e de gestão, evitando generalidades. Ligação com o projeto pedagógico		Não transcrever. Apenas organizar a informação no relatório

(continuação)

Pergunta	Detalhamento	Informações/ questões específicas/ detalhamento/ aprofundamento do questionário	Indicações
5- Que aspectos da avaliação de alunos desenvolvida pela Secretaria o(a) senhor(a) destacaria?	<p>Buscar informações sobre:</p> <ul style="list-style-type: none">• Opinião sobre a avaliação e sobre os seus instrumentos• Detalhamento da aplicação do teste para alunos com deficiência e o tratamento dos dados obtidos• Como as avaliações externas de alunos são recebidas pelos professores, funcionários, alunos e familiares?• Análise dos resultados• Detalhamento dos usos dos resultados (no projeto pedagógico, na orientação de professores, no currículo, etc.)• Ganhos para a educação e para a gestão da escola• Aprimoramentos necessários• Diferenças e semelhanças com as avaliações federal e estadual• Resistências e apoios (de pais, de professores, de alunos etc.)		Transcrever todas as informações
6- Que aspectos da avaliação de profissionais desenvolvida pela Secretaria o(a) senhor(a) destacaria?	<p>Buscar informações sobre:</p> <ul style="list-style-type: none">• Opinião sobre a avaliação e sobre os seus instrumentos• Critérios de avaliação• Análise e divulgação dos resultados• Detalhamento dos usos dos resultados• Ganhos para a educação e para a gestão da escola• Aprimoramentos necessários		Transcrever todas as informações

Pergunta	Detalhamento	Informações/ questões específicas/ detalhamento/ aprofundamento do questionário	Indicações
<p>7- Que aspectos da avaliação institucional desenvolvida pela Secretaria o (a) senhor(a) destacaria?</p>	<p>Buscar informações sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opinião sobre a avaliação e sobre os seus instrumentos • Participantes da avaliação • Análise e divulgação dos resultados • Recepção da avaliação pelos professores (identificar resistências, etc) • Detalhamento dos usos dos resultados (no projeto pedagógico, na orientação de professores, no currículo, etc.) • Ganhos para a educação e para a gestão da escola • Aprimoramentos necessários 		<p>Transcrever todas as informações</p>
<p>8- Os instrumentos e resultados das avaliações federal e/ou estadual estão sendo apropriados pela escola?</p>	<p>Como é seu acesso aos resultados?</p> <p>Usos dos resultados na gestão pedagógica/ mudanças implementadas a partir dos seus resultados</p> <p>Influências da matriz de referência junto ao currículo, aos materiais e instrumentos desenvolvidos pela Secretaria</p> <p>Verificar se a escola desenvolve algum tipo de instrumento, para preparar os alunos para a Prova Brasil, ANA ou avaliação estadual (ou orientam que os professores o façam).</p>		<p>Transcrever todas as informações</p>

Outras questões que tenham feito parte da conversa, mas que não estavam no roteiro prévio, devem ser sintetizadas, tendo-se o cuidado de contextualizar a informação (explicitar o que foi perguntado).

Professores (*)

(*) dois por escola, sendo um por etapa avaliada no município ou, então, se não houver avaliação própria do município, entrevistar professores de 5º e 9º Anos- LP e MAT)

(continua)

Pergunta	Detalhamento	Informações/ questões específicas/ detalhamento/ aprofundamento do questionário	Indicações
1- Dados de identificação	Tempo de experiência docente: Tempo de experiência na rede: Tempo de experiência nessa escola: Tempo de experiência na série: Disciplina/ano:		Não transcrever. Apenas organizar a informação no relatório
2- Sobre a avaliação de alunos realizada pela Secretaria de Educação: <ul style="list-style-type: none"> • Como é proposta na escola? • Qual a sua opinião? • Ela influencia seu trabalho? 	Como as avaliações externas de alunos são recebidas pelos professores, funcionários, alunos e familiares? Resistências e apoios (de pais, de professores, de alunos etc.) A avaliação externa de alunos tem influenciado sua prática pedagógica? Se sim, como? Conhece as diretrizes curriculares que baseiam a avaliação de alunos proposta em seu município? Elas influenciam seu trabalho? Como? A avaliação externa de alunos tem influenciado sua forma de avaliar os alunos? Se sim, como? Investigar a articulação entre o resultado da avaliação em sala de aula e os resultados das avaliações externas Investigar o envolvimento dos professores nas avaliações Preparo para os testes	Transcrever todas as informações	
3- Sobre a avaliação de profissionais <ul style="list-style-type: none"> • Como é proposta na escola? • Qual a sua opinião? • Ela influencia seu trabalho? 	Questionar os professores sobre sua opinião acerca dos instrumentos utilizados para a avaliação (relatórios, prova para professor, prova de aluno, etc.)	Transcrever todas as informações	

(conclusão)

Pergunta	Detalhamento	Informações/ questões específicas/ detalhamento/ aprofundamento do questionário	Indicações
<p>4- Sobre a avaliação institucional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como é proposta na escola? • Qual a sua opinião? • Ela influencia seu trabalho? 	<p>Questionar os professores sobre sua opinião acerca dos instrumentos utilizados para a avaliação institucional e acerca dos agentes que são focalizados pela avaliação</p> <p>Como é seu acesso aos resultados?</p> <p>Usos dos resultados na gestão pedagógica/ mudanças implementadas a partir dos seus resultados</p>		Transcrever todas as informações
<p>5- Os instrumentos e resultados das avaliações federal e/ou estadual estão sendo apropriados pelo(a) senhor(a)?</p>	<p>Influências da matriz de referência junto ao currículo, e ao planejamento do curso e das aulas</p> <p>Verificar se o professor desenvolve algum tipo de instrumento ou atividade, para preparar os alunos para a Prova Brasil ou ANA ou avaliação estadual.</p>		

Outras questões que tenham feito parte da conversa, mas que não estavam no roteiro prévio, devem ser sintetizadas, tendo-se o cuidado de contextualizar a informação (explicitar o que foi perguntado). Lembrando que todas as informações que se relacionem diretamente à avaliação devem ser transcritas.

