

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ms. Kelly Danielle Santos Silva Brito  0000-0002-9950-035X
Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo  0000-0002-4288-2756
Universidade Federal do Piauí

RESUMO: Neste artigo, são expostos os achados de uma investigação cujo objetivo foi refletir acerca das implicações da avaliação em larga escala para a prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental. Os dados abordados qualitativamente foram produzidos a partir de uma entrevista semiestruturada realizada junto aos professores e aos coordenadores pedagógicos vinculados à rede pública municipal de ensino. Com base nos

resultados, valida-se que as avaliações externas colaboram para análises reflexivas atinentes às práticas desenvolvidas no contexto escolar e, embora seja de caráter externo à escola, essa modalidade de avaliação influencia as práticas pedagógicas quando contribui para a construção de uma cultura avaliativa que oferece subsídios para pensar em seu aperfeiçoamento.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação em larga escala; prática pedagógica; ensino fundamental.

LARGE-SCALE EVALUATION: IMPLICATIONS FOR PEDAGOGICAL PRACTICE IN FUNDAMENTAL

ABSTRACT: This article exposes the findings of an investigation whose objective was to reflect on the implications of large-scale assessment for pedagogical practice in the early years of elementary school. The data approached qualitatively were produced from a semi-structured interview conducted with teachers and pedagogical coordinators linked to the municipal public-school system. Based on the results, it is validated that the external

evaluations collaborate for reflective analyzes related to the practices developed in the school context and, although it is external to the school, this evaluation modality influences the pedagogical practices when it contributes to the construction of an assessment culture that offers subsidies to think about its improvement.

KEYWORDS: Large-scale evaluation; pedagogical practice; elementary school.



1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A avaliação educacional, especialmente no âmbito das avaliações em larga escala, passa a ser um tema muito presente em discussões acadêmicas, abrangendo o contexto escolar e social mais amplo, em virtude das inúmeras avaliações realizadas pelo sistema educacional brasileiro a partir da década de 1980.

Com efeito, os debates empreendidos sobre as práticas de avaliações externas têm denotado diferentes contribuições para a educação básica, a partir da leitura, análise e discussão dos resultados produzidos. Logo, essas práticas avaliativas, no contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), suscitam possíveis encaminhamentos para a reelaboração de práticas pedagógicas.

Desse modo, almejou-se como objetivo refletir sobre as implicações da avaliação em larga escala para a prática pedagógica. Nesse ensejo, enfocam-se as avaliações realizadas pelo SAEB, a partir do pressuposto de que, atualmente, a avaliação externa traz reflexos para a prática pedagógica, além de se configurar como um instrumento permanente para subsidiar o planejamento da educação, compreendendo tanto a avaliação de instituições e cursos quanto a análise de políticas públicas (programas e projetos).

Assim, se em uma dimensão ampla e externa à escola, essa modalidade avaliativa tem a função de subsidiar a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas que contribuam para a melhoria da qualidade da educação no domínio escolar, no que alude ao desenvolvimento da prática pedagógica, permite aos professores e à equipe gestora planejar/replanejar, ao tempo em que identifica os desafios a serem superados com suas ações, a fim de viabilizar a construção ou apropriação do conhecimento pelos educandos, cumprindo o papel social da escola, de forma a garantir a eficiência e eficácia dos processos educativos.



Para subsidiar a reflexão proposta, além de autores que abordam a temática, o estudo fundamenta-se teoricamente nos documentos oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do Ministério da Educação (MEC) responsável por conduzir os processos de avaliação da educação básica brasileira. Com relação à educação básica, está sob a responsabilidade da Diretoria de Avaliação da Educação Básica o SAEB, objeto da discussão proposta neste texto.

2 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O SAEB

Na esfera educacional, via de regra, é possível classificar a avaliação educacional sob duas dimensões: a primeira, interna à escola, compreendida como avaliação da aprendizagem, é de responsabilidade do professor e integrada ao seu fazer pedagógico; a outra, denominada *avaliação em larga escala*, igualmente chamada de *avaliação externa*, é organizada e está ao encargo de agentes externos à escola, para a qual se direcionam as discussões no presente estudo.

Em consonância com o documento base do SAEB (BRASIL, 2018), iniciaram-se no Brasil, na segunda metade da década de 1980, amplas discussões sobre a importância de implantar um programa de avaliação do rendimento escolar, ou seja, um sistema de avaliação em larga escala com a pretensão de gerar resultados quanto ao desempenho de escolas em municípios brasileiros.

A partir desses debates, assiste-se à iniciativa do MEC no sentido de instituir o Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP), em 1988, o qual, sofreu alterações a partir da vigência da Constituição Federal, passando a chamar-se SAEB. A propósito, importa registrar que “o objetivo do MEC era oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino



brasileiro” (BRASIL, 2008, p. 9), sendo que a primeira avaliação, de fato, só ocorreu em 1990.

Portanto, a avaliação em larga escala, enquanto política pública, teve início na década de 1980, quando o MEC, por meio do INEP, ancorado nos estudos desenvolvidos sobre a avaliação educacional e por exigência do cenário social que, à época, experimentava o processo de redemocratização do País, levou em consideração a necessidade urgente de estabelecer processos avaliativos mais amplos e diversificados para a regulação da educação brasileira, com base em dados que “[...] fornecessem um conjunto maior de subsídios para a formulação, o acompanhamento e a melhoria de políticas mais inclusivas e equitativas, além de contribuições para o aprimoramento das demandas sociais por direitos” (BRASIL, 2018, p. 16).

Tendo em vista o aprimoramento dos processos de avaliação em larga escala, o SAEB foi desenvolvido pelo INEP, a partir de 1990, com o objetivo de qualificar os resultados alcançados pelo sistema público de ensino e realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e dos fatores capazes de interferir no desempenho dos estudantes (BRASIL, 2008).

Sobre essa questão, Gomes Neto e Rosenberg (1995, p. 13) assim se manifestaram:

[...] o objetivo central de um sistema de avaliação é fornecer informações que possam orientar as políticas educacionais de modo a apoiar ações que visam à melhoria da qualidade do ensino. Sua principal preocupação está relacionada com os pressupostos do sistema e, assim, deverá verificar se eles estão sendo respeitados.

Corroborando tais ideias, Freitas (2014) salienta que na conjuntura educacional brasileira, a avaliação em larga escala, do tipo SAEB, constitui um instrumento de acompanhamento das redes públicas de ensino e tem por escopo aferir o nível de desempenho dos sistemas, a fim de organizar ou reorganizar novas políticas públicas.

Isso posto, aduz-se que se conduzida de maneira adequada, essa modalidade de avaliação poderá trazer informações importantes sobre aspectos



como: desempenho dos estudantes; dados sobre os professores; condições de trabalho; e funcionamento da escola. Na realidade brasileira, essa modalidade de avaliação é predominantemente aplicada em nível de Federação.

Os resultados alcançados por meio de avaliações em larga escala intentam, pois, fornecer indicativos sobre a qualidade do ensino ofertado. Destarte, esses dados oferecem subsídios para o planejamento, a organização, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas voltadas para a área da educação.

Com tal característica, as avaliações em larga escala, desenvolvidas em âmbito escolar e aplicadas a um grande número de estudantes, permitem examinar o nível de desempenho e o domínio de competências fundamentais dos estudantes, tencionando a plena inserção do indivíduo na sociedade e colaborando com questões referentes à organização do trabalho escolar.

É possível assegurar, por conseguinte, que a avaliação em larga escala compreende um processo social que envolve vários agentes sociais. Nessa perspectiva, permite uma visão mais ampla da realidade escolar, contribuindo para diagnosticar a real situação da educação brasileira e, a partir desse resultado, organizar ou, ainda, reformular políticas que beneficiem o sistema educacional.

Na acepção de Veloso, Abrantes e Craveiro (2011), a avaliação está organizada com o intuito de promover a melhoria na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, assumindo uma estreita relação entre a avaliação e o processo de autonomia das escolas, cujo desenvolvimento implica a responsabilização, a prestação de contas e a avaliação, conforme explicita o Despacho n° 370/2006 (BRASIL, 2006).

É inescusável, pois, que os agentes escolares estejam conscientes de que a melhoria da qualidade dos processos de ensino tem subjacente a promoção de sucesso escolar, porquanto sua extensão beneficia os estudantes também.

À vista disso, as avaliações em larga escala são adotadas como mecanismos de controle dos sistemas educacionais e têm como finalidade aferir



critérios de responsabilidade da escola e do governo pela qualidade da oferta de ensino. No Brasil, as avaliações em larga escala encontram-se sob a responsabilidade do INEP, órgão do MEC que organiza e disponibiliza todo o material para a sua realização.

Para tanto, atualmente, o SAEB engloba duas avaliações em larga escala: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) (BRASIL, 2008), sendo que até o ano 2019, contemplava também a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Com relação à participação das instituições escolares nessa modalidade de avaliação, cabe ressaltar que às escolas públicas é obrigatória, enquanto para as privadas é facultativa. Os resultados, divulgados em nível nacional e por região ou por estado, englobam tanto os resultados referentes ao desempenho dos estudantes quanto os se referem às variáveis da escola (gestão, corpo docente e condições de oferta de ensino).

Partindo do pressuposto anunciado, acredita-se que a avaliação em larga escala, no âmbito da avaliação externa, cumpre um viés ainda mais amplo no ambiente educacional, uma vez que seus resultados podem ser utilizados como suporte na organização e no desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola. Dentro dessa lógica, o desafio constante é repensar, a partir dos corolários dessas avaliações, em uma ação pedagógica intelectual transformadora, capaz de refletir e redimensionar a prática.

Um dos objetivos da avaliação em larga é oferecer informações acerca do desempenho dos estudantes. Não obstante, acredita-se que essa modalidade avaliativa deve colaborar para o desenvolvimento de ações educativas que concorram não apenas para o aumento no índice de rendimento desses sujeitos, mas também para a produção de conhecimentos e reflexões sobre a prática pedagógica.

Diante dos resultados das avaliações em larga escala de cada turma/estudante, sobreleva-se que a escola, de forma geral, deve tomar decisões para “[...] oferecer-lhe melhores oportunidades de aprendizagem” (HOFFMANN,



2014, p. 14). Em face dessa afirmativa, atesta-se que a avaliação só tem sentido se provocar intervenções educativo-pedagógicas necessárias ao desenvolvimento do estudante e, portanto, favoreça o avanço, cumprindo a sua finalidade.

O processo educativo, principalmente no que se refere aos processos avaliativos, depende do diálogo entre as construções teóricas do professor e a experiência desenvolvida em suas práticas. Nesse prisma, é oportuno que o docente perceba seu papel como agente formador, criando condições para o pleno desenvolvimento integral dos educandos.

Ademais, os processos avaliativos devem estar intrinsecamente associados a transformações na organização e no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Por isso, alterar o modelo estruturante atual da escola é fundamental, uma vez que isso implica atentar para o fato de que a educação, nomeadamente aquela que é ofertada na escola pública, representa a possibilidade concreta de uma educação cidadã emancipatória.

A avaliação externa deve ter como escopo motivar reflexões coletivas que considerem a totalidades dos fatos. Diante dessa realidade, é imprescindível que a escola se ocupe de compromissos coletivos que envolvam todos os atores responsáveis pelo processo educativo, a fim de garantir a melhoria de seus projetos pedagógicos – o que pressupõe passar pelas práticas educativas e pelo conjunto de políticas voltadas para a qualidade da educação básica brasileira.

Assim, a avaliação educacional, na perspectiva adotada neste estudo, é compreendida “[...] como um processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular o seu aperfeiçoamento” (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2000, p. 15).

3 METODOLOGIA

A abordagem qualitativa descritiva foi escolhida por contemplar o fenômeno investigado, visto que para refletir sobre as implicações da avaliação



em larga escala para a prática pedagógica, faz-se necessário imergir na subjetividade dos sujeitos e no ambiente natural investigado, estudando atitudes, valores e representações. Tal escolha encontra respaldo no fato de que “[...] o investigador entra em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupos humanos, com o ambiente e a situação que está sendo investigada, permitindo um contato de perto com os informantes” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 272).

De fato, pesquisadores qualitativos buscam um contato direto com os indivíduos ou grupos, com o ambiente e o fenômeno que está sendo estudado, o que garante uma visão e compreensão mais ampla do cenário natural da pesquisa. Além disso, a pesquisa qualitativa aprecia as concepções dos participantes da pesquisa, bem como suas práticas cotidianas como elementos indispensáveis para a elucidação ou construção do fenômeno social investigado.

Tendo em vista a especificidade do objeto de estudo, selecionaram-se quatro escolas públicas da Rede Municipal de Teresina – PI como campo de desenvolvimento da investigação empírica do estudo, as quais ofertam os anos iniciais do ensino fundamental, assim designadas: Escola Alfa, Escola Beta, Escola Gamma e Escola Delta.

De cada escola, foi indicado um professor interlocutor, obedecendo aos seguintes critérios: ser professor dos anos iniciais do ensino fundamental; ter formação em nível superior em pedagogia; ser efetivo; ter experienciado pelo menos uma das avaliações em larga escala; e aceitar participar voluntariamente do estudo.

Além dos professores, foram escolhidos quatro coordenadores pedagógicos, sendo um de cada escola participante do estudo, os quais atenderam aos seguintes critérios de inclusão: participar da equipe gestora das escolas selecionadas; ter experienciado pelo menos uma edição das avaliações em larga escala; e aceitar participar voluntariamente da pesquisa. A identificação dos participantes foi estabelecida a partir dos pseudônimos das escolas, a saber: Escola Alfa (Alfa1 e Alfa2); Escola Beta (Beta1 e Beta2); Escola Gamma



(Gamma1 e Gamma2); e Escola Delta (Delta1 e Delta2), respectivamente professor(a) e coordenador(a) pedagógico(a).

A escolha dos instrumentos de produção de dados foi cumprida em consenso com os objetivos propostos e com o universo a ser investigado. Dessa forma, para a efetivação da referida produção, foi utilizada a entrevista semiestruturada, seguindo um roteiro de perguntas pré-elaboradas, relativas ao problema estudado. Essa modalidade de entrevista permite ao entrevistador elaborar novas questões a partir das respostas dos interlocutores, com a finalidade revelar os conhecimentos construídos pelos sujeitos, de maneira tal que estes possam expressá-los por meio de suas respostas, tornando-se, assim, possível interpretá-la (FLICK, 2009).

Para analisar os dados produzidos, adotou-se como técnica a análise de conteúdo, mediante abordagem qualitativa, articulando o texto com o contexto empírico da pesquisa. Aliás, Bardin (1977, p. 38) explica que “a análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em nível nacional, no âmbito da avaliação educacional, as avaliações em larga escala para avaliação das políticas públicas implementadas pelo MEC propiciam uma visão mais ampla da educação brasileira, auxiliando no monitoramento do funcionamento das redes de ensino público.

Com o intuito de refletir sobre as implicações da avaliação em larga escala para a prática pedagógica, promoveu-se uma discussão junto aos interlocutores do estudo, mediante questionamentos quanto à percepção atinente às contribuições dos resultados das avaliações em larga escala para o



aperfeiçoamento da prática pedagógica. A esse respeito, o Quadro 1 contempla os relatos dos participantes.

Quadro 1 – Avaliação em larga escala: contribuições para o aperfeiçoamento da prática pedagógica

INTERLOCUTORES	CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA PARA O APERFEIÇOAMENTO DA PRÁTICA
Alfa1	Quando tem um resultado a gente sabe que aquilo ali de certa forma está avaliando os alunos, mas de certa forma também avalia o professor. Então a gente fica curioso para saber até que ponto os meus alunos estão absorvendo o que eu estou passando para eles ou não, ou até que ponto a sua metodologia está sendo efetiva ou não.
Alfa2	Quando sai os resultados, a gente tem em mãos o desempenho dos alunos, se o trabalho foi bem realizado. [...] Então, os resultados ajudam a ver aonde você errou, aonde você precisa melhorar.
Beta1	Sim, a gente replaneja de acordo com os resultados, de acordo com aquilo que as crianças atingiram e não atingiram.
Beta2	Com certeza, é um instrumento que você tem para ver aonde é que você está, onde as crianças estão, onde as crianças precisam chegar e quais as estratégias que nós temos pra conseguir esse objetivo.
Gamma1	Com certeza, como qualquer tipo de avaliação. [...] Assim, como se trata de uma avaliação externa, é uma avaliação que não há o contato direto com alguém da escola é válida. [...] Esse tipo de avaliação externa, como ela é muito imparcial, a gente não tem contato, eu acho que é um ganho muito grande pelo fato deles fazerem e a gente confrontar com as avaliações internas, a gente comparar com os dados da avaliação da aprendizagem, as avaliações normais da sala regular.
Gamma2	Com certeza. A escola nos últimos anos, até por conta mesmo da SEMEC, ela tem canalizado, conduzido essa questão de discussões, de estudos em cima de habilidades do 1º ao 5º ano. [...] Pensando que atividades, que estratégias devemos estar adotando para que esses meninos possam avançar nessas habilidades. [...] Já há alguns anos os professores que conquistaram o horário pedagógico, é lei, eles têm esse tempo pra fazer esse replanejamento, pra fazer essa discussão com os professores do mesmo ano escolar junto comigo, a gente vai lá e faz essa discussão e as atividades são elaboradas de forma coletiva.
Delta1	Sim, porque a gente vai estar verificando onde é que eles estão errando e a gente como professor está errando também, porque o resultado do aluno depende do meu trabalho.
Delta2	Eu acho que ele é mais um instrumento, ele aperfeiçoa a prática porque ele faz a gente refletir mais. [...] Acho que toda avaliação que venha não só para dá uma nota, ela contribui sim, leva a gente a refletir e melhorar, buscar caminhos para ajudar os meninos.

Fonte: dados da pesquisa (2017).



Os discursos dos interlocutores Alfa1 (professor) e Alfa2 (Coordenadora pedagógica), vinculados a Escola Alfa, reconhecem que os resultados das avaliações em larga escala possibilitam ao educador a avaliação do desenvolvimento de seu próprio trabalho pedagógico, não se restringindo à avaliação dos estudantes.

Pontuam, ainda, que os resultados ajudam a detectar erros e indicam até que ponto a metodologia utilizada obteve êxito. Esses discursos levam a inferir que os resultados dessas avaliações produzem reflexões no exercício da prática pedagógica, resultando na tomada de decisões acerca da prática pedagógica desenvolvida nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, Hoffmann (2000, p. 17) compreende que a “[...] avaliação é a reflexão transformada em ação”, pois requer uma reflexão com base nos dados produzidos, visando a uma tomada de decisão.

Na esfera educacional, a prática deve ser pensada e, por conseguinte, organizada segundo as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, compreende-se que a partir dos resultados alcançados por meio dos processos avaliativos, os educadores poderão refletir sobre as ações e metodologias que devam ser aperfeiçoadas ou modificadas, a fim de intervir de forma significativa nos processos de ensino e aprendizagem, apesar de que os estudantes sob a sua responsabilidade podem não ser os que foram avaliados no ano anterior, em virtude do longo prazo de divulgação dos resultados da avaliação externa.

Analisando os relatos dos interlocutores da Escola Beta, cujos interlocutores foram identificados como Beta1 e Beta2, respectivamente a professora e a coordenadora pedagógica, afirmam que a partir dos resultados da avaliação em larga escala, é possível verificar as habilidades que os estudantes atingiram. Beta1 ainda sobreleva que, de acordo com o diagnóstico apontado pela avaliação, realiza um replanejamento de sua prática. Por sua vez, Beta2, coordenadora pedagógica da escola, diz que essa modalidade avaliativa se configura como um instrumento que viabiliza verificar onde é que você está,



onde as crianças estão, onde elas precisam chegar e quais as estratégias que precisam ser desenvolvidas para que se alcancem as habilidades desejadas para cada etapa escolar.

As considerações propostas pelas interlocutoras indicam que os resultados das avaliações em larga escala provocam reflexões e mudanças no planejamento ou replanejamento da prática pedagógica. Esses aspectos ficam explícitos nos relatos das educadoras. De acordo com Freitas (2014, p. 48), “avaliar é pensar sobre o dado com vistas no futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas”.

Os processos avaliativos, internos ou externos à escola, devem contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto educacional. Nessa perspectiva, cabe aos professores e à equipe gestora, a partir dos dados produzidos por meio das avaliações, refletir e desenvolver práticas em sala de aula, e adotar medidas de gestão que procurem aprimorar a qualidade do ensino ofertado nas redes públicas, reduzindo as desigualdades sociais.

Para Gamma1 (professor da Escola Gamma), as avaliações externas que são elaboradas e aplicadas por órgãos externos apresentam resultados imparciais, uma vez que não há possibilidades de o professor de sala regular interferir nos resultados. Para ele, as avaliações em larga escala ainda têm relevância no sentido de permitir comparar os dados (resultados) produzidos com os dados das avaliações internas da escola, ou seja, as avaliações da aprendizagem.

A respeito desse aspecto, Vianna (2005, p. 16) explica que os dados levantados nos vários tipos de avaliação (externas ou internas) devem ser vislumbrados em várias áreas curriculares, a fim de que sejam incorporados ao planejamento escolar e contribuam para o processo educativo. O autor, ainda, faz uma ressalva que:

A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos.



As avaliações em larga escala ou da aprendizagem não podem servir apenas para diagnosticar em que nível de aprendizagem os estudantes se encontram, mas devem cooperar para que professores e gestores reflitam acerca de suas práticas, visando à transformação do processo de ensino, tendo em vista a sua melhoria.

No que concerne ao relato do professor, é oportuno esclarecer que as avaliações externas não acompanham o aluno individualmente, mas apresentam uma visão geral sobre o desempenho de uma turma/série. Por isso, infere-se que só a partir da articulação organizada entre essas avaliações é que professores e gestores terão um panorama completo da situação educacional das escolas, para então investirem no processo de ensino.

Os discursos proferidos pela pedagoga da referida escola (Gamma2) evidenciam que a avaliação em larga escala, bem como os seus resultados, leva a instituição a repensar suas metodologias e estratégias, a fim de fazer com que os estudantes avancem em habilidades onde obtiveram baixo desempenho.

Nesse sentido, Vianna (2005) esclarece que o processo de avaliação não se restringe a um conjunto de técnicas voltadas ao levantamento de informações sobre diferentes indivíduos, mas se trata de um momento permanente de reflexão sobre os problemas educacionais com vistas à tomada de decisão.

Os processos avaliativos não podem simbolizar uma atividade meramente técnica que fornece dados sobre o desempenho dos estudantes. Por cúmulo, pensar na avaliação como instrumento contínuo de reflexão requer dos educadores certas ações, a exemplo de: compromisso com a análise detalhada dos resultados (boletins) das avaliações; reunião com todos os atores envolvidos no processo educativo para discussão dos dados obtidos; por conseguinte, com base no resultado final e nas reflexões realizadas, replanejar as práticas com o intuito de tornar o trabalho pedagógico mais eficaz.

Esses aspectos são materializados quando, após a publicação dos resultados da avaliação em larga escala, são realizadas reuniões de forma



sistematizada com os professores e a coordenação pedagógica das escolas da rede no centro municipal de formação de professores, mediadas por pedagogos responsáveis pelo acompanhamento dos índices das escolas nas avaliações externas e pela formação destes profissionais. Para os professores, as reuniões são agendadas de acordo com a série/ano em que o professor está lotado. Para isso, o município organiza o horário das escolas da rede para que todos os professores lotados em uma determinada série/ano tenham o horário pedagógico (HP) no mesmo dia da semana e possam participar das formações, oportunizando, por exemplo, a reflexão coletiva dos resultados das avaliações referentes as habilidades a serem desenvolvidas em cada série/ano, com base na Matriz de Referência, identificando os problemas para fundamentar a tomada de decisão pelas escolas no planejamento do trabalho pedagógico.

Dando continuidade às análises, percebe-se que as interlocutoras da Escola Delta (Delta1 e Delta2) – que atuam, respectivamente, como professora e coordenadora pedagógica da instituição – concebem a avaliação como instrumento de reflexão. Delta1 manifesta em sua fala que o resultado do aluno depende do trabalho realizado pelo professor na mediação pedagógica. Em relação ao relato da interlocutora, absorve-se que o professor não pode ser apontado como o único responsável pelos resultados alcançados nas avaliações em larga escala, uma vez que o resultado é, ou pelo menos deveria ser, fruto de um trabalho pedagógico coletivo e de responsabilidade de todos os sujeitos envolvidos com a educação escolarizada, além das condições de ensino ofertadas pela escola, onde o compromisso assumido pelo docente com a aprendizagem dos alunos conduz a decisões que favorecem as aprendizagens.

No que tange ao discurso da coordenadora pedagógica Delta2, constata-se que em sua percepção, a avaliação em larga escala e os seus resultados ajudam a aperfeiçoar a prática pedagógica, na medida em que provocam reflexões. Esse ponto de vista corrobora as ideias de Zabala (1998) de que o professor possui um pensamento prático e uma capacidade reflexiva, daí porque sugere a realização de uma constante avaliação de seu trabalho.



O docente, enquanto profissional prático-reflexivo, é capaz de refletir sobre sua prática, confrontando suas ações com os resultados que elas produzem. Nessa lógica, deduz-se que o professor reflexivo traz em si um pensamento crítico sobre a sua prática que o torna capaz de atuar competentemente visando ao desenvolvimento acadêmico do meio em que está inserido.

Diante disso, absorve-se que ter um pensamento reflexivo é, atualmente, elemento inescusável no cotidiano educacional, pois ele pode intervir na organização de saberes e, por conseguinte, no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Dando continuidade à investigação proposta, recorre-se aos interlocutores das escolas, que relataram aspectos positivos e negativos das avaliações em larga para a prática pedagógica. Os dados produzidos deram origem ao Quadro 2, conforme segue.

Quadro 2 – Avaliação em larga escala: aspectos positivos e negativos para o aperfeiçoamento da prática pedagógica

INTERLOCUTORES	ASPECTOS POSITIVOS/ NEGATIVOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA PARA A PRÁTICA
Alfa1	Então, de positivo as formações que foram realizadas no entorno das avaliações em larga escala que deram esse norte a minha visão como educador. Negativos: [...] não ter dado continuidade às formações.
Alfa2	Positivos: o fato de ser padronizada e a gente vai poder ter um diagnóstico da escola em relação ao próprio nível de desenvolvimento e no comparativo com outras escolas, e refletir sobre aqueles dados.
Beta1	Positivos: é que é uma avaliação padronizada e a gente passa a ver as habilidades e os níveis das crianças, e então a gente passa a mudar as estratégias de ensino.
Beta2	Na verdade, eu só encontro elementos positivos, pois é um instrumento de avaliar, de análise. É uma boa, porque é uma avaliação a nível nacional e te traz um parâmetro de como eu estou nacionalmente.
Gamma1	Positivos: que ela traz o resultado da nossa realidade e com base nesses resultados a gente toma uma decisão porque é um processo imparcial; Negativos: a questão dos aplicadores, da seleção dessas pessoas porque esses aplicadores não passam por nenhum tipo de avaliação, simplesmente fazem uma inscrição. Então eles não conseguem vê a importância desse instrumento, na questão de receber a prova dos alunos, de vê os gabaritos, todos certos, de marcar os gabaritos corretamente, de deixar as crianças bem



INTERLOCUTORES	ASPECTOS POSITIVOS/ NEGATIVOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA PARA A PRÁTICA
	tranquilas para responder a prova, então se ele não tiver essa habilidade de manejo para lidar com os conflitos que tem na sala de aula, ele acaba comprometendo o resultado.
Gamma2	Positivos: os testes são bem elaborados (itens bem interessantes, que realmente conseguem avaliar o nível de habilidades dos meninos); Negativos: o acesso às informações demora muito, ou seja, os resultados demoram a ser divulgados.
Delta1	Positivos: As formações, porque nelas a gente vê as habilidades que os alunos precisam alcançar que são as mesmas cobradas nas avaliações em larga escala também. Negativos: nenhum.
Delta2	Positivos: essa oportunidade que a gente tem de refletir sobre a importância de uma avaliação. Negativos: porque muitas vezes os resultados não são condizentes com a realidade da rede de ensino.

Fonte: dados da pesquisa (2017).

Sobre os aspectos positivos das avaliações em larga escala para a prática pedagógica, Alfa1, professor da Escola Alfa, enfatiza que as formações relativas à avaliação em larga escala promovidas pela rede de ensino municipal “[...] deram esse norte à minha visão como educador [...]”.

No que concerne às formações relacionadas à avaliação externa, o documento da Diretoria de Apoio à Gestão Educacional/PNAIC (BRASIL, 2012) pontua que tais formações têm como objetivo o desenvolvimento da prática da reflexividade, da mobilização dos saberes docentes, da partilha de saberes, do engajamento e da coletividade do trabalho pedagógico.

Desse modo, esses princípios desenvolvidos durante as formações envolvem um profundo respeito aos profissionais da educação, um tratamento humano e uma busca incessante pelo saber, conduzindo a uma escola cada vez mais inclusiva e articulada com as comunidades nos diferentes contextos onde estão inseridas.

Assim, as formações estimulam a ação reflexiva de professores. Nessa perspectiva, pode-se atestar que as ações formativas conduzidas pela Secretaria Municipal de Educação oportunizam aos educadores outras formas de ver e pensar sobre o processo educativo, como ressalta o interlocutor Alfa1. As ações



formativas são fomentadas, ainda, levando em consideração o desenvolvimento profissional e pessoal dos profissionais, contribuindo sobremaneira para a sua valorização quando, nas reuniões semanais de formação com os coordenadores pedagógicos e com cada grupo de professores organizados por série/ano no centro municipal de formação de professores, como descrevemos anteriormente, a rede oportuniza que assumam a condição de agentes de transformação que, comprometidos com a aprendizagem dos estudantes, buscam suprir suas necessidades formativas a partir das exigências emanadas da prática.

Para o professor Alfa1, o aspecto negativo em relação às avaliações em larga escala ocorre pelo fato de as formações não terem continuidade. A propósito, é possível abonar que as formações concedidas pelo órgão competente não acontecem durante todo o ano letivo, ou seja, são concentradas em um período específico do ano. É provável que as formações não tenham tido regularidade devido a diversos fatores, entre os quais se encontram os de ordem política e financeira, concentrando-se no período de coleta de dados para a avaliação dos estudantes com vistas a sua preparação e, posteriormente, no período de divulgação dos resultados para sua análise.

O discurso da interlocutora Alfa2 (Coordenadora Pedagógica), da Escola Alfa, elenca dentre os aspectos positivos da avaliação em larga escala o fato de os resultados provocarem reflexões sobre a prática pedagógica. Os discursos das interlocutoras vão ao encontro da proposta apontada no Documento Básico (BRASIL, 2012, p. 20), que diz:

Ao trazer a avaliação e seus resultados para a unidade escolar, pretende-se oferecer subsídios para a orientação das práticas pedagógicas, para o projeto político-pedagógico, para os processos de gestão e para o acompanhamento do trabalho de alfabetização.

A proposta pedagógica apresentada nessa modalidade avaliativa visa a contribuir para orientar tanto professores quanto a equipe gestora no desenvolvimento e na organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, pode-se depreender que essa proposta incide na busca por conduzir educadores a uma postura cada vez mais reflexiva, uma vez que os processos avaliativos



envolvem sempre uma contemplação da ação desenvolvida a partir dos resultados alcançados.

Os interlocutores da Escola Beta (Beta1 e Beta2) relataram apenas aspectos positivos em relação às avaliações em larga escala. Para elas, a avaliação é muito importante para detectar o nível de desenvolvimento e as habilidades adquiridas. Consequentemente, oportuniza pensar nas estratégias utilizadas e em novas estratégias de ensino que favoreçam a aquisição dessas competências. Outrossim, pontuaram a relevância da avaliação no sentido de trazer um parâmetro nacional em relação a outras escolas.

Os discursos evidenciados pelos sujeitos não expressam que modificações na prática pedagógica foram decorrentes das contribuições da avaliação em larga escala. Com isso, não foi possível perceber aspectos positivos que os conduzissem à reflexão e ao redirecionamento do trabalho pedagógico. Embora enfatizem a possibilidade de essa modalidade avaliativa situá-los quanto ao nível de desenvolvimento dos estudantes, em seus relatos não expõem como, de fato, as avaliações em larga escala e os seus resultados orientam o melhor desenvolvimento de suas práticas.

Na narrativa de Gamma1, professor da Escola Gamma, ele assinala como aspecto negativo da avaliação em larga escala os responsáveis pela aplicação da prova, visto que, em seu ponto de vista, eles não demonstram preparo para conduzir o processo de coleta de dados, porquanto não contam com um traquejo para lidar com diversos conflitos que podem surgir em uma sala de aula e, de fato, não conseguem perceber a importância do processo de avaliação, o que pode comprometer o resultado.

Segundo orientações do INEP, é necessária a presença do professor da turma durante a aplicação do instrumento, visando a assegurar aos estudantes um ambiente seguro, além de evitar outras situações que podem ser contornadas com a sua presença.

A resposta do professor não responde com clareza ao questionamento. Contudo, é meritório esclarecer a respeito do que pontuou o docente, de que os



aplicadores das avaliações em larga escala passam por uma capacitação e por um curso de alinhamento em plataforma de ensino online. Essa capacitação tem a finalidade de prepará-los para a aplicação dos instrumentos de avaliação, a fim de garantir que a coleta de dados ocorra de forma padronizada em todo o País.

Por sua vez, Gamma2 afirma, por meio de seu relato, que um dos aspectos positivos da avaliação em larga escala está na qualidade dos testes que, por serem bem elaborados, consoante a sua opinião, ajudam a mensurar o nível de desenvolvimento em que os estudantes se encontram.

A interlocutora não contemplou em sua participação o questionamento quanto aos aspectos positivos das avaliações em larga escala para a prática pedagógica, mas foi possível deduzir que os itens que compõem os testes dessas avaliações são provenientes do Banco Nacional de Itens (BNI), do INEP.

O BNI conta com o apoio de professores colaboradores selecionados por chamada pública, capacitados e convidados a participar de oficinas para a elaboração dos itens, tomando como base as Matrizes de Referência construídas para cada avaliação que o INEP empreende.

Dando continuidade às análises, captou-se que Delta2, coordenadora pedagógica da Escola Delta, indicou um ponto negativo dessas avaliações: o fato de, muitas vezes, o resultado não ser condizente com a realidade. Apesar de o discurso da coordenadora pedagógica não responder com clareza ao questionamento da entrevista, vale estabelecer algumas considerações em relação aos aspectos que ela pontuou, com base em outras respostas fornecidas ao longo da entrevista.

Depreende-se que a afirmação da interlocutora seja pela compreensão de que uma única avaliação não seja suficiente para contemplar a realidade do contexto educacional, pois se sabe que diversos fatores podem interferir nos processos avaliativos, como: o aluno não estar bem emocionalmente ou fisicamente; problemas de ordem familiar; falta de afinidade com os responsáveis pela aplicação da prova; medo; insegurança.



Enfim, trata-se de situações cotidianas que permeiam o processo educativo e que podem colocar em risco o resultado final de uma avaliação, muitos dos quais podem ser contornados com a presença do professor da turma ao longo do tempo de coleta de dados.

5 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Reportando ao objeto de estudo, compreende-se que a avaliação é intrínseca e imprescindível ao processo educativo. Assente-se, pois, que as reflexões propostas foram realizadas no sentido de provocar professores e gestores da escola pública a pensar sobre as implicações das avaliações em larga escala para a prática pedagógica.

Nessa perspectiva, ao produzir os dados do estudo, oportunizou-se aos interlocutores espaço para a reflexão, com vistas à tomada de decisão quanto à sua prática pedagógica, a partir dos resultados da avaliação externa. Sem embargo, foi possível evidenciar, com base nos diálogos propostos na produção dos dados empíricos do estudo, como esses resultados são aproveitados para o redimensionamento da prática ao chegarem ao contexto escolar.

Diante das reflexões empreendidas acerca das implicações da avaliação em larga escala para a prática pedagógica, a respeito do objetivo perseguido, percebe-se que o cenário educacional atual apresenta fragilidades em relação ao uso de avaliações externas em benefício da escola. Nessa via, constatam-se lacunas no que concerne à reflexão e à tomada de decisão com base nos resultados.

A compreensão alcançada é no sentido de que as avaliações externas devem colaborar para análises reflexivas acerca das práticas desenvolvidas no contexto escolar, possibilitando reflexões que contribuam para a reelaboração do Projeto Político Pedagógico. Ademais, que os dados externos, associados aos conhecimentos produzidos no contexto escolar pelos professores e pelos



gestores, subsidiem as reflexões sobre a prática, com vistas à melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental.

Diante das reflexões propostas em torno da temática, salienta-se que os processos avaliativos no âmbito da avaliação externa não devem se prestar apenas à acreditação ou ao controle dos sistemas de ensino, porquanto a sua função abrange um contexto mais amplo que almeja subsidiar análises reflexivas sobre as práticas e buscar melhorias no que concerne à qualidade da educação básica, aspectos que perpassam a sala de aula, a escola e as Secretarias Municipais de Ensino, nas esferas micro e macro.

Portanto, a prática avaliativa, em suas diferentes dimensões (educacional e da aprendizagem), pode motivar a tomada de decisão quanto ao processo educativo escolar, seja em relação às políticas públicas ou à prática pedagógica, respectivamente, respeitando o objeto da avaliação, a consecução dos objetivos e a amplitude de suas finalidades.

Finalmente, compreende-se que a avaliação externa deve ser compreendida no interior das instituições educacionais como instrumento capaz de contribuir para a construção de uma cultura avaliativa que vise ao pleno desenvolvimento do estudante, ao tempo em que ofereça subsídios para o aperfeiçoamento do desenvolvimento da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luísa Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **SAEB: Ensino Médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC/SEB; INEP, 2008.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24.04.2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a



participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 27.jun.2019.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador. Caderno de Apresentação. Brasília, 2012.

_____. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**: documentos de referência. Brasília: MEC; Inep, 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Luis Carlos de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOMES NETO, João Batista; ROSENBERG, Lia. Indicadores de qualidade do ensino e seu papel no sistema nacional de avaliação. **Em aberto**, n. 66, abr./jun. 1995, p. 13-27.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VELOSO, Luíza; ABRANTES, Pedro; CRAVEIRO, Daniela. A avaliação externa de escolas como processo social. **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, v. 33, p. 69-88, set. 2011.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

Recebido em: 02/05/2020

Aceito em: 28/03/2020

