

**AVALIAÇÕES EXTERNAS COMO MEDIDA DE QUALIDADE:
REPERCUSSÃO NO TRABALHO ESCOLAR.**

Eliene Gomes Vanderlei Mardegan – Prefeitura do Município de São Paulo
(elienevanderley@ig.com.br)¹

Julio Gomes Almeida – Universidade Cidade de São Paulo
(gomes_almeida@uol.com.br)²

Resumo: Este trabalho apresenta resultados da pesquisa de mestrado realizado entre os anos de 2012 e 2014 na Universidade Cidade de São Paulo, que teve como objetivo compreender as repercussões das avaliações externas na organização do trabalho de algumas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Para o desenvolvimento da pesquisa foi adotada abordagem qualitativa e como técnica de coleta de dados foi realizada uma revisão de literatura, completada por entrevistas semiestruturadas com cinco coordenadoras pedagógicas que atuam em escolas da Rede Municipal de Ensino da área de abrangência da Diretoria Regional de Educação São Mateus. Foi possível constatar que há uma tendência no sentido de conformação dos professores diante da imposição dos resultados das avaliações como indicador de qualidade da educação, mesmo sendo considerados pelas escolas insuficientes para avaliar o trabalho desenvolvido. Existe a evidência que a Prova da Cidade e a Prova São Paulo são as referências de avaliações externas para a rede municipal e colaboram com a aproximação da discussão sobre os testes como medida de qualidade nas escolas. Finalmente, as avaliações trouxeram às escolas as necessidades de desenvolvimento de ações para reverter os baixos índices alcançados.

Palavras-chave: Educação, Formação de Professores, Avaliação Externa.

Financiamento: CAPES

Introdução

¹Graduada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Ciências da UNESP, Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo, Supervisora Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e Profª Titular do curso de Pedagogia da UNICASTELO-São Paulo-SP, CPF 181.784.358-37

² Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da USP, professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, Supervisor Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, São Paulo-SP, CPF 994.181.348-53

Este trabalho discute resultados de uma pesquisa, que teve como objetivo compreender as repercussões das avaliações externas na organização do trabalhopedagógico da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A pesquisa foi realizada em função da dissertação de mestrado defendida em 2014 no Programa de Mestrado da Universidade Cidade de São Paulo e contou com o financiamento da CAPES.

O interesse em pesquisar o tema surge das reflexões sobre a prática cotidiana na condição de supervisora escolar na rede pública municipal, tenho dentre minhas atribuições o acompanhamento às escolas pertencentes a esta rede, incluindo-se nesta perspectiva o alcance das escolas dos índices de desempenhodefinitos pelo sistema como desejáveis à rede. Para além do acompanhamento, o desafio percebido foi como lidar,neste acompanhamento, com os desdobramentos destas avaliações no trabalho escolar que exige conhecimentos específicos, tanto para a interpretação dos dados quanto para orientar as unidades na organização do trabalho a partir deles. O trecho seguinte apresenta algumas das inquietações presentes nestas reflexões:

A primeira delas foi que os dados das avaliações não vinham sendo considerados na organização do trabalho das escolas. Ainda relacionada a esta questão, a segunda verificação possível é que os educadores não têm domínio dos conceitos que organizam o campo da avaliação educacional, sobretudo das avaliações em larga escala. A terceira constatação foi que algumas escolas passaram a preparar os alunos para essas avaliações ou a pensar estratégias para alcançar os resultados evidenciando aspectos da cultura avaliativa do sistema escolar, como a utilização da avaliação como controle disciplinar ou instrumento de perpetuação da segregação/exclusão dos alunos. (ALMEIDA, MARDEGAN, SILVA, 2012, p. 4).

Desta forma, o desenvolvimento da pesquisa teve relevância pessoal e social. Pessoal, uma vez que contribuiu para minha formação profissional e melhor entendimento sobre o tema avaliação e o que permeia seu entendimento, destacando-se a influência que este movimento das avaliações externastrouxepara a formação de professores em serviço, bem como os desafios e discussões que apontam para aqueles que dentro da rede municipal de São Paulo, é responsável por fazê-la: o coordenador pedagógico. Do ponto de vista social, sua relevância desvelou e explicitou como no cotidiano escolar as práticas foram discutidas e quais tendências formativas foram adotadas, o que possibilitou entender vertentes desta dinâmica avaliativa nas práticas

escolares, possibilitando a sistematização e produção de conhecimento que pode ser útil a outros profissionais e interessados pelas questões relacionadas a avaliação educacional.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi adotada abordagem qualitativa de caráter exploratório e, como técnica de coleta de dados, foi realizada uma revisão de literatura sobre a questão da qualidade da educação, trabalho de campo efetivado por meio de entrevista semiestruturada e a observação participante. Foram entrevistadas cinco coordenadoras pedagógicas que atuam em escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo todas localizadas na periferia leste da cidade, região de abrangência da Diretoria Regional de Educação São Mateus.

A pesquisa orientou-se pelo pressuposto de que uma melhor compreensão dos conceitos que organizam o campo da avaliação permitiria contextualizar os resultados no cenário educacional orientado por uma tendência que busca aproximar a gestão das escolas ao modelo de gestão empresarial e utilizar esses resultados para organizar o trabalho considerando a realidade de cada escola.

1. O desempenho dos alunos como referencial de qualidade na cidade de São Paulo

A pesquisa revela que há um consenso no sentido de que a educação oferecida aos jovens é de baixa qualidade e também no sentido de que esta deve ser melhorada, contudo há divergências com relação ao que seria essa educação de qualidade, além de como os instrumentos seriam capazes de medi-la.

O uso do desempenho obtido nas avaliações externas como medida de qualidade devem sendo discutido em muitos países, por ser a forma adotada pelos países membros da UNESCO e submetidos às instruções da OCDE e Banco Mundial, que, com maior influência, desde a década de 1990, vem interferindo nas políticas públicas para educação em diversos países, como mostra o trecho a seguir:

Esse discurso da política pública brasileira dos últimos vinte anos relaciona-se com recomendações de organismos internacionais que insistem nas ações para superar a crise de eficiência, eficácia e produtividade do sistema. Tal discurso aponta como principal problema a ser sanado o desencontro entre o sistema educacional e as necessidades do mercado de trabalho. A saída da crise, segundo essa orientação política, está em tratar a educação e o conhecimento como eixos da transformação produtiva com equidade, e

como fator de competitividade das nações e das empresas. (CEPAL; UNESCO, 1995).

No Brasil, as avaliações externas aparecem com maior importância em meados dos anos de 1990, com a instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica que alia a necessidade de dados confiáveis para a organização da educação brasileira com as demandas concernentes ao Banco Mundial (BONAMINO e FRANCO, 1999). A tendência desencadeada por esta forma de organização para monitoramento da educação, baseada no mercado de consumo e sua ampliação, abre o debate para a discussão sobre a qualidade da educação.

A polaridade expressa nas atuais discussões sobre qualidade da educação aponta para a presença de duas principais tendências: uma organizada do entendimento da educação como um mercado que deve ser regulado e monitorado pelo estado, este tomando para si o papel de avaliador dos sistemas, cujo principal instrumento para mensurar e quantificar baseia-se nas avaliações externas (AFONSO, 2010). A outra tendência pauta-se na necessidade da discussão das questões educacionais referentes à sua função social da escola, como aponta Gatti (2007):

No entanto, cabe perguntar: qualidade educacional se traduz apenas por esses resultados? Evidentemente que não. A qualidade da educação passa por questões como a existência de uma filosofia educacional e, pela consciência do papel social da educação – não só seu papel instrumental, de utilidade, por exemplo, para o trabalho, mas seu papel para a civilização humana, para a constituição de valores de vida e convivência, seu papel no desenvolvimento de sensibilidades ao outro, ao meio ambiente, às expressões humanas de cultura. [...]. Também nessa ideia de qualidade incorporam-se a equitatividade nas oportunidades formativas para todos os cidadãos, a qual pelos dados, nossas políticas e os sistemas educacionais até aqui não ofereceram. (GATTI, 2007, p.3).

Para a autora a discussão da busca de dados confiáveis é um parâmetro curto para estabelecer políticas públicas para educação ou mesmo à complexidade humana e social presente nos discursos, dos chamados neotecnistas (FREITAS, 2012).

A discussão sobre o conceito de qualidade é ampla e comporta entendimentos que se baseiam em indicadores distintos e que permitem a organização de conceitos díspares sobre o que é e como se configuram. No cenário educacional brasileiro, o entendimento sobre educação de qualidade converge para um debate em que diferentes

indicadores e tantos entendimentos assinalam a trajetória desta discussão, como aponta Oliveira e Araujo (2005):

De um ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à idéia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a idéia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala.(OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 8)

Deste modo, a construção do que é qualidade na educação parte do entendimento vivenciado pela sociedade e como os sistemas educacionais desenvolveram suas estratégias para sanar as fragilidades que emergiram e emergem na tentativa de garantia do direito a educação.

A proposta de organização da educação frente à lógica desencadeada pelas avaliações externas, tendencialmente, tem organizado políticas deletérias e criticadas nos sistemas de ensino como: a responsabilização de escolas e professores pelos resultados obtidos pelos alunos (AFONSO, 2005), a organização do currículo escolar frente às demandas dos testes (SOUSA e BONAMINO, 2012), a política de aliar a concessão de bônus aos professores aos resultados das avaliações (ALAVARSE, 2012) e, para Freitas (2011)este cenário apresenta a disputa entre dois modelos de educação, um capitaneado pelos educadores empresariais e outro pelos educadores profissionais, conforme explica:

A educação brasileira sofre e sofrerá nos próximos anos o assédio dos reformadores empresariais. Para eles, a educação é um subsistema do aparato produtivo e nisso se resume. Para os educadores profissionais, porém, formar para o trabalho é apenas parte das tarefas educacionais. E aí está uma divergência central. Para os reformadores empresariais, os objetivos da educação se resumem em uma “matriz de referência” para se elaborar um teste que meça habilidades ou competências básicas.(FREITAS, 2011, p.6)

A discussão sobre o que é e qual a qualidade se deseja para a educação no Brasil, tem proporcionado debates importantes entre os estudiosos da área. Para Freitas(2005),a reflexão e discussão coletivas sobre o conceito de qualidade dentro da própria escola configuram-se como o ponto de partida da resistência e proposição de alternativas entre governo e a necessidade das escolas, a conta-regulação:

Contra-regulação é resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contra-regulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social. (FREITAS, 2005, p. 912)

A cidade de São Paulo em 2005 assume, com a criação do Sistema de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2005), a tendência observada na educação da adoção de mecanismo de verificação da qualidade da educação através das avaliações externas. O sistema cria a Prova São Paulo, um instrumento de coleta de dados das aprendizagens dos alunos e, junto com este, distribui a professores, gestores, alunos e suas famílias questionários para obtenção de dados que possam colaborar com o diagnóstico da situação das escolas que extrapolam a sala de aula.

A Prova São Paulo avaliou em 2007, de forma censitária alunos do 2º e 4º anos dos Ciclos I e II; entre 2008 e 2010 além dos alunos 2º e 4º anos dos Ciclos I e II avaliou também os 3º e 4º anos Projeto Intensivo no Ciclo (PIC: Projeto Intensivo no Ciclo I: criado por SME em 2005, destinado a alunos retidos no 4º ano do ciclo I não alfabetizados e aos alunos que não alcançarem o suficiente avanço na alfabetização ao final do 2º ano do Ciclo I do 3º ano do ciclo I.)e alunos do 1º ano do Ciclo II, que, no ano anterior, obtiveram proficiências abaixo de 150 em Língua Portuguesa; em 2011 de forma censitária, 3º ano de 9 anos, 3º ano do ciclo I PIC, 4º ano do ciclo I de 8 anos, 4º ano do ciclo I PIC, alunos do 1º ano do ciclo II que no ano anterior tiveram proficiência abaixo de 150 em Língua Portuguesa, 2º ano do ciclo II e 4º ano do ciclo II e de forma amostral, 3º ano do ciclo I de 8 anos, alunos 1º ano do ciclo II novos ou que no ano anterior obtiveram proficiência maior ou igual a 150 em Língua Portuguesa e 3º ano do ciclo II; 2012 de forma censitária, 3º ano de 9 anos, 4º ano do ciclo I de 8 anos, 4º ano do ciclo I PIC, alunos do 1º ano do ciclo II que no ano anterior tiveram proficiência abaixo de 150 em Língua Portuguesa, 2º ano do ciclo II e 4º ano do ciclo II e de forma amostral, 4º ano do ciclo I de 9 anos, alunos 1º ano do ciclo II novos ou que no ano anterior obtiveram proficiência maior ou igual a 150 em Língua Portuguesa e 3º ano do ciclo II.

A metodologia utilizada na Prova São Paulo foi a Teoria de Resposta (TRI) como forma de garantir a comparabilidade entre as edições da avaliação e o acompanhamento da evolução dos alunos e também, a escala utilizado no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

No sistema municipal, a proposta de implantação deste sistema de avaliação trouxe para as discussões a questão da bonificação, tomando como base o resultado dos rendimentos dos alunos na cidade de São Paulo. Embora esse sistema pareça não ter vingado em seu nascimento e curta existência, o INDIQUE - Índice de Qualidade da Educação - foi a possibilidade de criação, na rede pública municipal de São Paulo, de um índice que pretendia “medir o desempenho das escolas da rede”, atrelando-o à política de bônus, premiando “os profissionais da educação pelo seu desempenho”, conforme anunciado no editorial do INDIQUE, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e publicado no portal oficial (SME, 2011).

Durante o período em que vigorou o modelo de avaliação do rendimento dos alunos próprio do município, houve em 2009 a implementação de mais um modelo avaliativo, a Prova da Cidade. Esta avaliação era aplicada por adesão, por opção das escolas, e seus itens eram elaborados pelos professores da Rede Municipal. A Prova da Cidade também propiciava que sua correção ficasse a cargo dos professores. O seu objetivo era o de treinar os alunos para a Prova São Paulo e aproximar os professores da discussão sobre a avaliação de aprendizagem:

[...]um instrumento pedagógico para que professores e gestores das escolas realizassem um diagnóstico do processo de aprendizagem, [...]. Essa Prova também permitiria o conhecimento do processo de construção de uma prova padronizada e de larga escala, diferentemente de provas comprometidas com o sigilo, como a Prova São Paulo. (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2009).

A proposta corroborou com aspectos observados em outros sistemas de avaliação como a busca de melhores resultados a partir do uso repetido de instrumentos de avaliação nos moldes daqueles empregados nas gerações de índices de qualidade como IDESP e o IDEB (BONAMINO e SOUSA, 2012). Neste sentido, percebia-se a diminuição curricular, focando as formações dos coordenadores pedagógicos, professores e produção de material didático nas disciplinas avaliadas: língua portuguesa

e matemática e o monitoramento do trabalho dos professores a partir dos resultados obtidos pelos alunos (BAUER, 2012).

2. Repercussões das avaliações externas na Rede Municipal de São Paulo: a percepção das coordenadoras pedagógicas

A introdução dos testes padronizados como medida de qualidade na rede pública municipal repercutiu de modos diferentes nas escolas que pertencem a esta rede. Uma questão que fica evidente é que nem todas as coordenadoras entrevistadas concordam que essas avaliações são suficientes para avaliar o trabalho escolar.

Na semana passada, que a gente tem um trabalho desenvolvido aí de leitura e escrita. Eu disse assim para a professora: “mas os alunos não estão conseguindo ler, eles não interpretam, eles não refletem”. “Tá”, mas eu não sei como fazer isso, eu achei muito bacana. [...]Então a qualidade não tem relação nenhuma [com a avaliação]. [...] Para nós aqui acho que não interfere muito. (Coordenadora Pedagógica Rafaela).

Então, por exemplo, essa questão da recuperação contínua, o foco nem são as habilidades de avaliação externa, na verdade é a aquisição da leitura e da escrita mesmo. [...] nós sabemos que tem vários alunos cada um com seu ritmo. A avaliação externa não respeita isso. (Coordenadora Pedagógica Lúcia).

Percebe-se nesta colocação que as avaliações externas têm limites com relação à verificação de habilidades de leitura e os resultados parecem confrontar a ideia de que o desenvolvimento das aprendizagens obedece a ritmos particulares e que a medição aferida sem a interpretação pedagógica, considerando as avaliações internas, toma para a escola um tom de desconsideração do trabalho desenvolvido.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que essas avaliações repercutiram na organização do trabalho pedagógico. Inicialmente esboçou-se certa resistência, talvez pelo fato destas avaliações surgirem como algo novo e até entendido como ameaça ou como forma de controle do trabalho do professor, como mostra a fala seguinte:

[...] E aí é uma coisa que fica muito clara quando você pega uma avaliação externa, por exemplo. Que todo mundo vai mal em tratamento de informação, em grandezas e medidas, porque o foco estava no... Aí você vê, ó tá vendo? E aí quando você vai ver o caderno você compara que realmente não apareceu grandezas e medidas em nenhum momento. Não apareceu

espaço e forma. E aí quando você vai avaliar esse item, por exemplo, em uma avaliação externa, não corresponde. (Coordenadora Lúcia).

Quando eu estava lá como professora, nem a prova da cidade a gente fazia. [...] Daí quando eu entrei na coordenação, eu e a minha parceira, nós resolvemos combinar com a gestão, toda a equipe gestora, se a gente não fazia a prova, porque ela é uma avaliação muito bem elaborada, muito bem feita e que trazia uma oportunidade grande de estudos. [...] Eu fui procurada porque eu me ofereci, “olha gente, a gente tem umas questões, tal e tal, se vocês quiserem eu estou aqui”, e várias pessoas procuraram. (Coordenadora Pedagógica Marcela).

No entanto, passado o susto, foi se desenvolvendo na escola um movimento no sentido de perceber nestas avaliações uma possibilidade de recuperação da autoridade perdida pelo professor a partir da instituição do sistema de ciclo e da progressão continuada. A partir da instituição da Prova da Cidade percebe-se na escola uma tendência no sentido de incluir em suas atividades de formação a discussão da análise e elaboração de itens.

Estamos tentando ajustar. Até então não era, mas já está tendo uma preocupação de contextualizar essa prova como vem sendo feito agora nas avaliações externas. [...] Então, na última vez que nós fizemos nós tentamos em uma dessas provas - que foi literária, se não me engano - fazer dessa forma, contextualizar, colocar um texto, uma charge, alguma coisa que o aluno consiga interpretar, uma tirinha, que ele consiga olhar essa tirinha e fazer uma interpretação em cima dela. [...] Então a gente está tentando adequar isso. (Coordenadora Pedagógica Angélica).

Hoje a gente tem acesso a avaliações externas[...]. O professor tratava os conteúdos com os alunos e dividia quem sabia e quem não sabia, ou quem estava quase aprendendo. Hoje não, a gente é pautado em outros objetivos, hoje tem finalidades diferenciadas. Se é uma avaliação para determinar a leitura escrita, se ele é proficiente em determinado conteúdo ou não. (Coordenadora Letícia)

As falas indicam a constituição de um movimento de formação com vistas a tornar as avaliações mais próximas dos alunos. Uma das questões fortemente levantada com relação à Prova Brasil e que também se ouvia no que dizia respeito à Prova São Paulo era a questão do distanciamento entre estas avaliações e aquilo que era proposto para os alunos em termos de conteúdo. A elaboração destas provas a partir de um currículo não trabalhado parecia trazer para os professores um sentimento de que estas avaliações eram injustas:

Às vezes o professor não trabalhou aquilo. Ele fala “olha, naquela sala de aula, por conta de diversos aspectos externos, eu não trabalhei este contexto,

eu não trabalhei este conteúdo”, e aí na avaliação externa ele [o contexto/conteúdo] aparece. Então existe essa divergência. Já na avaliação interna o professor sabe exatamente o que ele trabalhou. (Coordenadora Pedagógica Angélica).

A questão que se abre a partir desta percepção revela que o currículo, desenvolvido nas escolas, tende a ser homogeneizado pela atividade das políticas de avaliação, induzindo a partir da matriz avaliativa uma matriz curricular a ser desenvolvida. Nas duas falas apresentadas parece que o entendimento é que há uma inversão da lógica da construção curricular, no sentido de uma matriz avaliativa para uma matriz curricular e também que o estabelecimento de um currículo municipal comum e negociado seria mais justo e condizente com a realidade das escolas. Neste ponto, configura-se uma tendência percebida em outros sistemas educacionais, como aponta Barreto (2012):

Ao atribuir forte centralidade aos dispositivos e instrumentos da avaliação, as políticas voltadas a melhoria da qualidade do ensino tem passado a adotar, em maior ou menor medida, processos hierarquizados de gestão do currículo, em que especialistas externos e/ou das próprias redes são encarregados de “unificar” ou “homogeneizar” os conteúdos curriculares trabalhados nas escolas de modo a possibilitar o planejamento das ações educativas e o monitoramento da sua execução por meio da avaliação padronizada. Brooke e Cunha (2011) ponderam que, quando esse processo ocorre envolvendo a participação dos professores, ele facilita a construção de consensos sobre os conteúdos a serem ensinados e cria a possibilidade de maior adesão dos docentes ao processo de implementação do currículo. (BARRETO, 2012, p.746)

A percepção das coordenadoras sobre as práticas avaliativas dos professores surge como uma constatação importante, pois promoveu reflexões em que os professores percebem algumas incoerências ou mesmo injustiças na prática por eles desenvolvidas na escola e levaram a tentativa de repensar essas práticas, como evidencia a fala seguinte:

E de muitos não, porque são práticas arraigadas, aquela coisa de trazer da história do professor que ele viveu a avaliação enquanto instrumento de punição e de contenção do grupo, da turma, e que ainda quer usar [...]. Mesmo no instrumento avaliativo, quando o professor me entrega para eu analisar antes de ser aplicado ao aluno, eu observo algumas questões que aí têm que ser retomadas: “ó professor, se a gente está trabalhando uma educação reflexiva, que tipo de questão é essa que está sendo solicitada?”. E aí o professor tem que pensar de novo naquela questão. [...] Porque existem

questões que estão enraizadas e que demora para ser transformada.
(Coordenadora Pedagógica Lúcia)

Essa fala sinaliza uma repercussão positiva, pois a partir desta experiência, em especial com a Prova da Cidade, que trouxe tanto uma reflexão para a construção de itens como na organização curricular, houve a oportunidade de repensar a prática avaliativa, bem como algumas práticas institucionais que organizam o trabalho no cotidiano da escola.

Um das práticas institucionais explicitadas pelas coordenadoras como meio de aproximar as avaliações internas das externas é a organização de “provsões”. A organização de provas unificadas elaboradas pelos professores e aplicadas nos mesmos moldes das avaliações externas aparece como uma forma da própria escola se preparar para os testes:

E, além disso, nós temos o Provão, que é bimestral, que já faz parte das ações da escola. Muitas vezes a gente deixa de fazer a de dezembro porque tem a avaliação externa que a gente contava como um dos pré-requisitos para a avaliação. [...], porque a interna para gente é o Provão (“para a gente” que eu falo é enquanto unidade). (Coordenadora Pedagógica Letícia).

O processo de adequação das avaliações internas ao modelo das avaliações externas parece ser um meio encontrado pelas escolas para organizar seu trabalho, se por um lado a prática avaliativa não avançou tanto quanto era necessário para transpor a lógica da exclusão historicamente presente na educação brasileira, a organização do trabalho passou a obedecer a lógica prescrita a partir de então: ajuste à demanda originada com vistas a melhoria dos resultados.

3. Considerações finais

A pesquisa mostra uma tendência no sentido de conformação dos professores diante da imposição dos resultados das avaliações como indicador de qualidade da educação. Essa tendência parece relacionar-se com o entendimento segundo o qual essas avaliações, em certo sentido restituem uma parcela da autoridade perdida pelos professores a partir da adoção do sistema de progressão continuada.

Dentro desta constatação é possível perceber que,emborapara as coordenadoras, os resultados obtidos sejam insuficientes para avaliar o trabalho das escolas, percebe-se

MARDEGAN, E.G.V.eALMEIDA, J.G. Avaliações externas como medida de qualidade: 12 repercussão no trabalho escolar. **Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação: III CONAVE**. Bauru: CECEMCA/UNESP, 2014, pp1-14. (ISBN:

em suas falas que as escolas vem elaborando suas avaliações internas de modo semelhante aquelas, uma espécie de treinamento.

Outra evidência é que a Prova da Cidade e a Prova São Paulo sãoas referências de avaliações externas, a Prova Brasil não é citada como preocupação ou mesmo pauta as discussões. Neste sentido, pode-se inferir que o sistema de avaliação adotado pela rede municipal de ensino de São Paulo trouxe com a aproximação dos testes como medida de qualidade, tão em voga no cenário nacional,a discussão para o cotidiano das escolas.

A possibilidade de discussão dos itens, sua elaboração e a organização do trabalho escolar a partir das dificuldades dos alunos aparece como aspecto positivo desta investida municipal para melhorar a qualidade da educação oferecida em suas escolas. Não obstante, nesta dinâmica, surgem os aspectos negativos derivados desta prática,dentre os quais se destacam a redução do currículo e uma tendência no sentido de responsabilização das escolas e professores pelo fracasso dos alunos.

É possível concluir que além das constatações já elencadas, a preocupação e disposição em discutir as práticas avaliativas internas, frente à demanda exposta pelas externas trouxe a configuração de um cenário propício para reflexão sobre a avaliação, suas concepções, métodos e usos nas escolas. É inegável que as avaliações externas explicitaram números que as escolas já conheciam, porém esta luz sobre a situação da aprendizagem dos alunos trouxe a necessidade e cobrança de atitudes concretas para reverter os quadros em que a qualidade observada não satisfaz nem ao sistema e muito menos a sociedade.

Referências

ALMEIDA, J.G., MARDEGAN, E.G.V. e SILVA, C.C. Avaliação e trabalho escolar: a formação como suporte à inclusão. **Anais do II Congresso Nacional de Avaliação em Educação: II CONAVE**. Bauru: CECEMCA/UNESP, 2012, pp1-13.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Entrevista por Almeida, J. G. **Revista@mbienteeducação**, jan/jun, 2012, Disponível em:

MARDEGAN, E.G.V.eALMEIDA, J.G. Avaliações externas como medida de qualidade: 13 repercussão no trabalho escolar. **Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação: III CONAVE**. Bauru: CECEMCA/UNESP, 2014, pp1-14. (ISBN:

<http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_126-131.pdf> Acesso em 25 jul. 2013.

BARRETTO, Elba Siqueira De Sá. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. **Cad. Pesqui.** [online]. 2012, vol.42, n.147, pp. 738-753. ISSN 0100-1574. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/05.pdf>> Acesso em 12 ago. 2014

BAUER, A. É possível relacionar avaliação discente e formação de professores? A experiência de São Paulo. **Educ. rev.** [online]. 2012, vol.28, n.2, p. 61-82. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n2/a04v28n2.pdf>> Acesso em 27 dez. 2013

BONAMINO, A; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, 1999.

CEPAL/UNESCO, **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília, DF: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas-SP, vol 26, n.92, p. 911-933, Especial – out. 2005. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em 05 ago. 2012.

_____. **Os reformadores empresariais da educação**: a consolidação do neotecnicismo no Brasil. Disponível em <http://www.sindicatoapase.org.br/Sessao/2011/07-2011/TextoSess%C3%A3o%20de%20Estudos%2029_07.pdf> Acesso em 13 set. 2012.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404. abr-jun 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 18 mai. 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. **Avaliação e Qualidade da Educação**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio_2007/51.pdf> Acesso em 12 fev. 2012

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2005, n. 28, pp. 5-23. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>> Acesso em 23 ago. 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **INDIQUE**: Índice de Qualidade da Educação. São Paulo; SME, 2011. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/>> Acesso em 20 out. 2013.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Prova São Paulo**. 2005. Disponível em <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=48&MenuIDAberto=23>>. Acesso em 20 jan. 2014.

MARDEGAN, E.G.V.eALMEIDA, J.G. Avaliações externas como medida de qualidade: 14 repercussão no trabalho escolar. **Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação: III CONAVE**. Bauru: CECMCA/UNESP, 2014, pp1-14. (ISBN:

_____. **Prova da Cidade**. 2009. Disponível em
<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=47&MenuIDAberto=24>> Acesso em 25 jan. 2014.