



IMPLICAÇÃO DOS RESULTADOS DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO NO INTERIOR DA ESCOLA

Cristovam da Silva Alves

Prefeitura Municipal de São Paulo

Resumo

Esse estudo teve como objetivo verificar o potencial do processo de análise dos resultados da avaliação externa, como modalidade de formação permanente de professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio no interior da escola. Acompanhou os procedimentos de análise dos resultados do Saesp e da Prova São Paulo em quatro escolas públicas da Educação Básica.

Os dados foram coletados em reuniões pedagógicas, em entrevistas semi-estruturadas com gestores e nos registros das reuniões pedagógicas. Essas informações foram analisadas com base em estudos de Imbernón (2004), Marcelo (2009) e Nóvoa (2010).

O estudo constatou que a análise dos resultados da avaliação externa se constitui em processo de formação permanente de professores, alterando suas práticas de planejamento de ensino e concepções de avaliação. Contudo, notou-se que os resultados dessas avaliações, não estão informando professores, gestores e formuladores de políticas, sobre medidas capazes de reverter problemas de fracasso escolar.

Palavras-chave: Avaliação externa; formação permanente; formação no interior da escola.

IMPLICATIONS OF THE RESULTS OF THE EVALUATION SYSTEMS WITHIN THE TRAINING IN SCHOOL

Abstract

This study aimed to investigate the potential of the process of analyzing the results of the external evaluation, as a means of continuing education for teachers elementary and high school within the school. Followed the procedures for analyzing the results of Saesp and of São Paulo test and in four public schools of Basic Education.

Data were collected in pedagogical meetings, in semi-structured interviews with managers and records of the meetings pedagogical. This information was analyzed based on studies Imbernon(2004), Marcelo(2009) and Nóvoa(2010).

The study found that the analysis of the results of the external evaluation process constitutes continuing education for teachers, changing their planning practices and conceptions of teaching evaluation. However, it was noted that the results of these evaluations are not informing teachers, administrators and policymakers on measures to reverse problems of school failure.

Keywords: External evaluation, continuing education, training within the school.

1. Introdução

A qualidade da educação básica é tema de pauta da agenda política, da mídia, de educadores, de pesquisadores e do debate social. O processo educacional é complexo e multifacetário e a qualidade, antes de ser um estado desejável, é um conceito cuja interpretação depende do sujeito ou grupo que o examina. Portanto, a qualidade da educação deve ser olhada a partir de filtros como ideologia, relação de poder, grupos sociais e marcas culturais. Contudo, segundo Vaillant (2006, p. 138), um “[...] sistema educativo no será mejor que los maestros com los que cuenta”.

A afirmação de Vaillant reforça a importância do trabalho dos professores e da responsabilidade política para com sua formação. Nessa direção, também encontramos apoio nas considerações de Nóvoa (2010), ao discutir “o regresso dos professores ao centro das nossas preocupações e das nossas políticas” (p. 13), nesse início de século XXI.

Considerando a tendência atual dos sistemas de ensino em aderir aos processos de avaliação externa, seja participando de sistemas de avaliação nacional ou constituindo seus próprios sistemas avaliativos, a análise dos seus resultados, pode se constituir em conteúdo da formação permanente, contribuindo para superar problemas de ensino e aprendizagem.

Esse estudo teve como objetivo analisar os contextos de trabalho dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no período posterior a divulgação dos resultados de avaliações externa, época em que eles são requisitados para analisá-los e debatê-los.

A hipótese inicial do estudo foi de que o envolvimento dos educadores, principalmente, professores, no debate sobre as questões emergidas a partir dos resultados da avaliação de larga escala, se constitui em possibilidade de formação permanente.

2. A formação permanente de professores no interior da instituição escolar

Ao se referir à formação permanente do professor, Imbernón (2004) a considera como possibilidade de reflexão prático-teórica, como troca de experiências entre iguais, como articulação com projetos de trabalho, como estímulo crítico ao enfrentamento dos problemas da profissão, como processo de inovação institucional.

A formação como processo de reflexão estende-se ao terreno das capacidades, das habilidades e atitudes para questionar, de modo permanente, os valores e as concepções de cada professor. A sistematicidade de experimentação desse processo reflexivo, pessoalmente ou em grupo, põe o sujeito em movimento, possibilitando a constituição das condições subjetivas para defender posições, ter abertura para aceitar suas inadequações, para rever concepções confrontando-as com novos referentes incorporados.

Passa-se do conceito de formação como “[...] atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria” (IMBERNÓN, 2004, p.49).

A formação permanente pode encontrar no contexto da escola, uma importante fonte de conteúdo. Ela, necessariamente, precisa se afastar das orientações de fundo instrumental ou técnico, no qual, procedimentos formulados por especialistas e assessores são oferecidos aos professores. Também não pode focar de modo predominante às práticas de bons professores utilizando seus modos de ação, como se o mesmo pudesse ser aplicado a qualquer contexto, desconsiderando a história, as condições econômicas e culturais que os particulariza.

Segundo Imbernón (2004), Marcelo (2009), Nóvoa (2010) e André (2010), a formação permanente pode ser considerada como um dos componentes do desenvolvimento profissional do professor, processo complexo que abriga também a formação inicial, as atitudes, experiências diversas, a constituição do *habitus* (na perspectiva de Bourdieu) desse

grupo social, a interatividade com os contextos de trabalho e a adesão às práticas demandadas pela cultura do lugar em que o ofício docente se materializa.

O desenvolvimento profissional do professor na análise de Imbernón (2004) é um processo multifacetário para o qual concorrem a formação, a retribuição, a hierarquia, o clima de trabalho, a cultura organizacional, as interações entre os pares, com alunos, comunidade e equipes diretivas, entre outros. Esse complexo conjunto de fatores interligados vai determinar ou impedir o progresso profissional do professor.

Esse desenvolvimento profissional precisa considerar o indivíduo, mas também não pode perder de vista a dimensão coletiva da categoria. O coletivo apresenta o potencial de agregar e integrar fatores e processos que ao serem implementados melhoram as condições de trabalho, desenvolvem conhecimento, atitudes e habilidades, resultando em ganhos para a instituição e seu pessoal. É nesse sentido que Nóvoa (2010) chama atenção para a necessidade de se promover a formação a partir de dentro da profissão docente.

Ao considerar o desenvolvimento profissional, Marcelo (2009) o define como:

Um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (MARCELO, 2009, p. 10).

A formação permanente de professores constitui um importante componente do processo de desenvolvimento profissional da categoria. Pode se realizar através da participação em cursos, simpósios, congressos, viagens e encontros de professores ou, eleger como foco as questões de ensino e aprendizagem emergidas no interior da instituição escolar.

O envolvimento dos professores no debate sobre as avaliações externa, principalmente no que diz respeito à análise de seus resultados, pode também constituir um importante meio de formação permanente.

Esse envolvimento permite aos docentes refletirem sobre o trabalho escolar; trazer a formação para dentro da profissão; compreender a dimensão pessoal da profissão; valorizar o trabalho em equipe e assumir responsabilidade social (NÓVOA, 2010).

3. Sistemas de avaliação externa e suas implicações no trabalho docente

Os sistemas de avaliação externa se disseminaram nos últimos anos, especialmente nos anos 1990 e 2000. Estados e municípios brasileiros participam das avaliações de larga escala organizadas e aplicadas pelo MEC através do INEP, assim como alguns deles também optaram por organizar e aplicar seus próprios sistemas de avaliação.

O Ministério da Educação realiza na educação básica duas avaliações bienais que compõe o Saeb (*Sistema de Avaliação da Educação Básica*): a *Avaliação Nacional da Educação Básica* (Aneb) e a *Avaliação Nacional do Rendimento Escolar* (Anresc). A primeira avaliação é realizada por amostragem em cada rede de ensino das unidades da federação e foca a gestão dos sistemas educacionais. A segunda avaliação é censitária e avalia os estudantes do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental. São avaliadas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O Anresc é conhecido como Prova Brasil. O ministério também aplica anualmente o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. O Brasil participa ainda do Pisa (*Programa internacional de Avaliação de Estudantes*), exame aplicado pela OCDE (*Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico*) que avalia os estudantes de 15 anos de idade, independentemente do nível de escolarização que possuem.

A partir da Prova Brasil, do Aneb e de dados do censo escolar, o MEC passou a calcular, a partir de 2007, o *Índice de Desenvolvimento da*

Educação Básica, o Ideb. Esse indicador, calculado bienalmente para cada escola pública, é composto pela aprendizagem dos alunos e o tempo que demandam para adquiri-la. Possibilita para escolas, sistemas de ensino, formuladores de políticas educacionais e sociedade, dimensionar a “qualidade” da educação oferecida (FERNANDES, 2007).

As informações disponíveis em 2007 a cerca das avaliações e dos dados do censo escolar permitiram o cálculo do Ideb do ano de 2005. Nesse ano, no Brasil, o Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental foi de 3,8, enquanto o dos anos finais ficou em 3,5. A meta traçada pelo governo na época, foi alcançar o Ideb 6,0 em 2022 para os quatro primeiros anos do ensino fundamental, precisando de mais três anos para alcançar esse índice nos quatro anos finais desse nível de ensino.

Alguns governos estaduais e municipais, além de participarem do Eneb, do Anresc, Enem e Pisa, optaram por realizarem suas próprias avaliações em larga escala. Ceará, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Paraná são exemplos de estados que possuem seus próprios sistemas de avaliação (SOUZA e OLIVEIRA, 2010). Na esfera municipal, a cidade de São Paulo vem realizando sua própria avaliação de larga escala desde 2007.

Souza e Oliveira (2010) assinalam que a opção pelos sistemas de avaliação em larga escala se assentam em duas perspectivas: a tomada de consciência dos atores educacionais mediante a própria lógica do sistema e a possibilidade de adoção de iniciativas em decorrência das informações produzidas pelos testes. Esses autores apontam a predominância da primeira perspectiva na agenda dos órgãos oficiais dos sistemas de ensino. O uso das informações geradas em decorrência da aplicação da avaliação externa, seja pela escola, pelas instancias intermediárias e superiores dos sistemas de ensino, na tomada de decisão sobre ações específicas, é escasso.

Os resultados da Prova Brasil, do Saresp e da Prova São Paulo, sem as devidas cautelas, são tomados para expressar o desempenho global dos estudantes. Não se esclarece que a avaliação externa em Língua

Portuguesa obtém informações sobre leitura, deixando ao largo outros dados importantes quando se avalia a aprendizagem dos estudantes nesse componente. Igual referência pode ser dada a disciplina Matemática cujo conjunto de itens utilizado na composição das provas também não dá conta da dimensão dessa área do conhecimento, em razão de estar focada na resolução de problemas. Deixa-se também de esclarecer que a metodologia utilizada trabalha com amostras de indivíduos e não com sujeitos isolados. Os dados obtidos são importantes, contudo, quando tomados ao largo de outras variáveis, não representam a complexidade do desempenho educacional de uma escola.

Esses resultados das avaliações quando divulgados, afetam as relações da escola com a comunidade atendida, com os órgãos hierárquicos do sistema de ensino e o trabalho dos educadores. Estes últimos são convocados para a arena do debate em que as indagações suscitadas a partir dos resultados obtidos são postas em discussão.

O Inep organizou para o Saeb e Prova Brasil uma “escala de proficiências” que reúne as habilidades correspondentes para cada um dos seus níveis. A escala de proficiência de Língua Portuguesa, se estende do nível 125 ao 325, a escala de Matemática, do nível 125 ao 375. O desempenho do estudante na avaliação possibilita situá-lo no nível correspondente da escala. Para tanto, a avaliação é construída com questões retiradas de um banco de itens calibrados para aferir se o estudante que a eles se submeter domina as habilidades e possui as competências requeridas ao ano/série que está cursando.

A classificação do estudante num nível específico da escala, seja de Língua Portuguesa, seja de Matemática, indica que ele domina as habilidades ali relacionadas, assim como as habilidades dos níveis inferiores. Também permite situá-lo em relação ao ano/série e nessa perspectiva, pode ter seu desempenho classificado como: abaixo do básico; básico; adequado e avançado (não domina as habilidades esperadas para o ano/série; domina parte das habilidades; domina as habilidades esperadas; tem domínio além do requerido, respectivamente).

No caso do Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do

Estado de São Paulo), no decorrer do período de sua aplicação, houve variação na sua metodologia tendo como consequência avaliações focadas na escola ou focadas no ensino. Provas censitárias para as escolas e por amostragem para o estudante, ou censitárias para ambos. Edição em que se avaliou apenas a disciplina de Língua Portuguesa, edições em que Língua Portuguesa e Matemática foram objetos da avaliação e edições em que além dessas duas disciplinas, outros componentes curriculares tomaram parte da prova. Também experimentou variações na divulgação de seus resultados, visto ter ocorrido a disponibilização de informações restritas ao ano avaliado e a divulgação de relatórios comparando o resultado de um ano com o do ano anterior (SÃO PAULO/SEE, 2009).

O resultado do Saresp e os dados do censo escolar são utilizados pela Secretaria Estadual de Educação para organizar o próprio indicador de “qualidade” educacional, o Idesp (índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo). A SEE, com base no desempenho dos estudantes no Saresp, também calcula para cada escola da rede estadual a meta de Idesp a ser alcançada no 5º e no 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio. O alcance dessas metas de Idesp determina o pagamento de “bônus” a professores, diretores e professores coordenadores pedagógicos.

A Prova São Paulo (avaliação realizada no sistema municipal de ensino da Cidade de São Paulo), é uma avaliação censitária para o 2º, 4º, 6º e 8º anos¹ do ensino fundamental, tendo a partir de 2008, incluído a avaliação por amostragem para os demais anos, exceto o primeiro. A partir de 2009, passou a avaliar todos os alunos promovidos para o 5º ano com proficiência em Língua Portuguesa igual ou inferior ao nível 150 da escala. A avaliação, desde sua criação até a última edição, foi constituída pelas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Os alunos envolvidos no Projeto de Recuperação de Ciclo – PIC – também participam

¹ Tomou-se como parâmetro a organização do Ensino Fundamental de 8 anos, conforme o que determinava a época a Lei nº 9.394/1996.

centisariamente da avaliação desde 2008 (SÃO PAULO/SME, 2009 e 2010).

A metodologia da Prova São Paulo tem como característica o emprego da Teoria Clássica de Testes (TCT) e a Teoria de Resposta ao Item (TRI), metodologias que, segundo a própria Secretaria, possibilita a comparação dos resultados com outras edições da prova.

A Prova São Paulo e o Saresp utilizam a mesma escala de proficiência do Saeb. A escolha dessa escala se deu para permitir comparação desses sistemas de avaliação com os resultados da avaliação nacional. Essa característica amplia as possibilidades de análise das informações obtidas em cada uma dessas provas, enriquecendo o conjunto de dados disponibilizados para a tomada de decisões.

4. A metodologia do estudo

O estudo foi desenvolvido em quatro escolas públicas: duas escolas municipais de Ensino Fundamental e duas escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio. As escolas municipais possuíam turmas de todos os anos do Ensino Fundamental, enquanto as escolas estaduais atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As escolas estaduais foram acompanhadas no segundo semestre de 2010 e as escolas municipais, nos primeiros três meses do ano letivo de 2011.

Três das escolas selecionadas nesse estudo atendiam a aproximadamente 1.100 alunos. Eram escolas de porte médio e contavam com cerca de 80 professores. A quarta escola atendia aproximadamente 350 alunos com uma média de 40 professores.

Tomaram parte do estudo, nas escolas municipais, professores dos anos finais do Ensino Fundamental que participavam do projeto especial de ação (projeto de formação docente organizado no horário coletivo). Nas escolas estaduais, os professores envolvidos atuavam nos últimos anos do ensino fundamental e/ou no ensino médio e foram acompanhados no decurso dos Atpc (aula de trabalho pedagógico coletivo). Entre os professores participantes, havia representantes do conjunto de disciplinas

do currículo.

Os professores foram acompanhados em dois encontros de formação que tinham como pauta a análise do relatório da avaliação externa. Os coordenadores pedagógicos, os professores coordenadores pedagógicos e o diretor de Escola foram entrevistados a partir de um roteiro semiestruturado. Foram também examinadas as atas de registros das reuniões de formação do ano de 2010.

5. Possibilidades de apropriação dos resultados da avaliação externa pela escola

Para composição desse estudo foram consultados os resultados do Saresp dos anos 2002, 2003, 2004, 2005, 2007, 2008 e 2009.

O relatório dos resultados do Saresp do ano de 2005 e 2007 trouxe também o desempenho individual de cada estudante submetido aos testes. Essa iniciativa ofereceu a possibilidade para a escola elaborar um quadro completo das habilidades e competências de domínio de cada um desses estudantes. Juntamente com a divulgação, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) disponibilizou relatórios pedagógicos em que alguns itens da prova foram analisados, permitindo aos professores e gestores o delineamento de formas de intervenção para melhorar aprendizagens.

Os documentos disponibilizados pela SEE tiveram por objetivo subsidiar as Diretorias de Ensino e as Escolas a envidarem esforços na análise dos resultados. Esses resultados também serviram para que os pais e comunidade em geral se inteirassem dos resultados das escolas. Coube à Diretoria de Ensino orientar, estimular e acompanhar o processo de interpretação dos resultados do Saresp nas Escolas de sua jurisdição, inclusive com ações de formação dos gestores. As Escolas, por sua vez, foram incentivadas a entender a metodologia do sistema de avaliação, principalmente no que tange aos objetivos visados pelos diferentes itens que compõem a prova, isto é, aferir a aprendizagem dos estudantes em relação ao domínio de habilidades e competências previstas em Língua

Portuguesa (leitura) e em Matemática (resolução de problemas) para cada série do Ensino Fundamental e Médio.

Em relação à Prova São Paulo, nesse estudo, foram examinadas as quatro edições da prova – 2007, 2008, 2009 e 2010. Na primeira edição, os resultados da avaliação não foram divulgados por níveis de proficiência, metodologia que passou a integrar a avaliação a partir do ano de 2008, permitindo comparações com outras avaliações.

O relatório da Prova São Paulo disponibilizado foi de acesso restrito para a escola e sua Diretoria Regional de Educação (DRE), trouxe informações detalhadas sobre a metodologia da prova, a descrição das escalas de proficiências e os grupos de habilidades e competência a elas relacionadas. Foi disponibilizada a análise pedagógica de alguns itens utilizados na avaliação, possibilitando a interpretação do papel do item perante a averiguação do nível de aprendizagem do aluno. O professor, ao dominar a interpretação do item pôde discriminar as aprendizagens adquiridas pelo aluno, reunindo condições para planejar intervenções pontuais para indivíduos, grupos ou toda a turma (SÃO PAULO/SME, 2010 e 2011).

Vale destacar a possibilidade de comparação entre as diferentes edições da Prova São Paulo. Essa informação, disponibilizada no relatório, permitiu um razoável número de suposições e constatações importantes para a escola e professores. A primeira contou com informações consistentes para realizar análises e compreender as razões do êxito e de eventuais problemas no desempenho dos alunos, avaliando a interferência de questões administrativas e pedagógicas, passando a dispor de informações para uma possível tomada de decisão. Os professores tiveram à disposição informações para aprimorar o planejamento, realizar ações de recuperação, reforço, aprofundamento e desafio para seus alunos, assim como mensurar o trabalho desenvolvido. Somou-se ainda, a possibilidade de formulação de processos de formação permanente (SÃO PAULO/SME, 2010 e 2011).

6. Implicações para com os resultados da escola no sistema de avaliação.

Do observado nos encontros de formação (Atpc) nas duas escolas estaduais acompanhadas, chamou atenção o desconhecimento do desempenho das turmas dessas escolas na última edição do SARESP. Em relação ao Idesp, poucos profissionais conheciam as metas a serem atingidas no ano letivo em curso. Só tinham a certeza sobre o cumprimento ou não das metas do ano anterior.

Notamos nas escolas estaduais a preocupação dos diretores e dos professores coordenadores pedagógicos em atender orientações do sistema de ensino, preconizadas a partir das Diretorias de Ensino. Contudo, essas orientações não se materializaram no interior das escolas observadas, em ações focadas na melhoria das condições de ensino e aprendizagem de todos os alunos.

Na escola estadual de maior porte, os resultados do Saresp serviram para provocar a construção de avaliações coletivas. Nessas avaliações, as questões foram elaboradas a partir das habilidades requeridas para os alunos das séries avaliadas. Serviram ainda para o desenvolvimento de ações específicas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Essas ações foram pensadas para todos os alunos da escola, privilegiando alguns blocos de conteúdos voltados para o desenvolvimento de habilidades e competências não dominadas. Não se constatou nos registros e nas falas a utilização dos resultados da avaliação externa para a construção de perspectivas individuais de atendimento, possivelmente pela dificuldade demandada tanto na identificação dessas necessidades, quanto na estruturação desse tipo de trabalho pedagógico.

Constatou-se na escola estadual de menor porte, preocupação da equipe gestora (diretor e professor coordenador pedagógico) com a compreensão e uso das informações disponíveis na escala de proficiência da prova. Professores, diretor e professor coordenador pedagógico, com base na reflexão realizada, alteraram o projeto pedagógico da escola e os planos

de ensino. Os ajustes levaram em conta a proposta curricular do Estado e as proficiências previstas para cada série.

A Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio do órgão intermediário da estrutura hierárquica, a DRE, desenvolveu ações formativas com os coordenadores pedagógicos. O objetivo da ação visou dar condições para esses profissionais coordenarem e mediarem o estudo dos resultados da avaliação externa nas escolas.

Apesar desse esforço, a implicação das equipes escolares no processo de análise do relatório da escola, mostrou-se superficial. Informações sobre o desempenho longitudinal de alunos, classes e turmas ficam a margem do debate. A discrepância entre as expectativas de aprendizagem para o ano do ciclo frequentado pelo aluno e a aprendizagem aferida na prova e informada na sua posição na escala de proficiência, não encontrou ressonância nas análises e no debate entre os professores e equipe técnica da escola nesses encontros de formação. Os esforços observados focaram as causas do desempenho, adiando ou não percebendo a necessidade da proposição de ações de intervenção para melhorar as proficiências dos alunos com baixo desempenho.

Nas duas escolas municipais os resultados da Prova São Paulo foram comparados com as sondagens (avaliação diagnósticas realizadas bimestralmente para informar proficiências de leitura, escrita e interpretação de textos) e com outras avaliações internas. Esse trabalho de cruzamento de informações sobre os alunos possibilitou às equipes escolares a proposição de projetos de recuperação paralela para os estudantes de baixo desempenho. Segundo professores e coordenadores pedagógicos, os resultados das diferentes avaliações confirmavam as proficiências dos estudantes, verificadas no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Essas constatações das dificuldades e facilidades, no entanto, como observado no acompanhamento do horário coletivo de formação, não possibilitou a bom termo, o desenvolvimento de processos de intervenção capazes de ajudar os alunos com dificuldades, exceto o envolvimento de alguns no processo de recuperação paralela em Língua Portuguesa e Matemática.

Os grupos de professores observados, nas suas falas, confirmaram a dificuldade em transformar as informações dos processos avaliativos aos quais os alunos são submetidos, em procedimentos concretos de ajuda. Foram poucas as ações capazes de promover atenuação nas dificuldades apresentadas ou potencializar as facilidades. Concluíram que ao comparar essas avaliações de um ano para o outro, confirmaram a quase imutabilidade da condição de aprendizagem do aluno.

As taxas de fracasso escolar nessas escolas, especialmente nas duas unidades municipais que praticam há alguns anos avaliações de sondagem sobre leitura, escrita, interpretação de texto e domínio de noções de cálculo, pouca alteração sofreram nesses últimos três anos.

Esse envolvimento dos professores e equipes técnicas na análise dos resultados do desempenho dos alunos nos sistemas de avaliação externa, combinado com a apreensão das informações disponibilizadas nos relatórios pedagógicos, se por um lado não vêm garantindo ações efetivas para superar os problemas de ensino e aprendizagem diagnosticados, de outro lado, estão possibilitando um processo mais coerente de reflexão entre professores e equipe técnica da escola (IMBERNÓN, 2004 e NÓVOA, 2010).

A análise desses relatórios da avaliação externa pelas escolas, teve como consequência à formação da equipe – docente e técnica – para as ações de planejamento. Os professores das diferentes disciplinas da escola estadual de porte médio alteraram a estrutura do planejamento de ensino. Organizaram os objetivos, levando em consideração, o desenvolvimento de habilidades e competências, o que provocou a reorganização dos conteúdos reunidos na proposta curricular do Estado. Na unidade de pequeno porte, a coordenação pedagógica e os professores focaram na reestruturação da proposta pedagógica, ajustando-a de acordo com sua realidade.

Nas escolas municipais notou-se preocupação com a compreensão da importância da avaliação. Nas duas instituições acompanhadas, o processo de leitura dos relatórios pedagógicos da avaliação externa,

estimulou a análise dos testes e das repostas dos alunos. O erro do aluno foi utilizado como revelador de seu nível de aprendizagem. Cada uma das respostas ao item da prova permitiu ao professor identificar o que o aluno já aprendeu e o que lhe falta. Assim, foi possível construir percursos de aprendizagens diferenciados, ajustando-se a eles a devida metodologia de ensino.

Essa aprendizagem dos professores em relação às possibilidades da avaliação para além de um instrumento de mera aferição, conforme observado, está operando no grupo mudança no planeamento do trabalho pedagógico com os alunos.

Apesar da análise dos resultados obtidos pelos alunos da escola nas avaliações externas ainda não estarem informando o aprimoramento do trabalho pedagógico na direção de melhoria da qualidade de ensino nessas instituições, é possível observar mudanças na forma de trabalho do professor, tanto em decorrência da capacidade de planejar melhor, quanto de um novo enfoque para a avaliação interna. Essas pequenas mudanças, estão contribuindo para compreender o processo de aprendizagem do aluno, permitindo ajustes no processo de ensino (IMBERNÓN, 2004 e NÓVOA, 2010).

Restou a constatação nas escolas investigadas de que os professores, diretores, professores coordenadores pedagógicos e coordenadores pedagógicos não dominam, mesmo superficialmente, a metodologia utilizada na construção dessas avaliações e o foco curricular orientador da elaboração de seus itens.

7. Conclusão

O envolvimento dos professores na análise dos resultados da escola na avaliação externa está se constituindo numa razoável possibilidade de formação permanente.

A análise desses relatórios implica aos professores constatarem a insuficiência explicativa de suas crenças sobre o ensino. São desafiados a fundamentar as novas práticas, via reflexão melhor informada, a

referentes que possam sustentar concepções mais coerentes (GROSSMAN, WILSON e SHULMAN, 2005 e MARCELO, 2009). Esse movimento proporcionado na formação permanente no interior da própria escola tem potencial para operar mudanças nas práticas individuais e coletivas, a partir da incorporação de novos referentes teóricos.

No presente estudo, constatou-se mudança na atividade de planejamento requerida do trabalho do professor e do posicionamento desses sujeitos em relação ao uso diagnóstico das avaliações externa e interna. A avaliação, principalmente a interna, passa a oferecer respostas que permitem aos professores situar claramente a posição do aluno frente ao processo de aprendizagem, o que contribuiu para os ajustes do processo de ensino.

A análise dos resultados da avaliação externa no interior da escola, conforme observado nesse estudo, confirma alegações de Souza e Oliveira (2010) de que as informações produzidas nesse empreendimento, não estão servindo para ajudar os alunos de baixo desempenho a atenuar ou superar suas dificuldades. Seus resultados incomodam o governo, a sociedade e os professores e colocam esses atores em conflito, visto atribuírem um ao outro a responsabilidade pela baixa qualidade da educação.

Outro risco a considerar é a possibilidade da avaliação externa se constituir em finalidade do trabalho pedagógico da escola. A reorganização curricular produzida por esse tipo de alteração de objetivos pode comprometer ainda mais o papel da escola na formação, visto que avaliação externa em Língua Portuguesa tem seus itens focados na leitura, ao passo que em Matemática, a prioridade é a resolução de problemas. É certo que as habilidades e competências requeridas em leitura e na resolução de problemas são também importantes nas demais áreas do conhecimento, contudo, a função da escola não se resume a essas duas dimensões.

A observação relativa aos problemas na apropriação e usos dos resultados da avaliação externa para subsidiar ações de intervenção na

escola, assim como o risco do trabalho escolar ter como finalidade preparar os alunos para essas avaliações, merecem ser esmiuçadas com pesquisas mais abrangentes.

Referências

ANDRÉ, Marli. A Pesquisa sobre Formação de Professores: Contribuições à delimitação do campo. In DALBEN, Ângela I. L. de F. et al (Orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

FERNANDES, Reynaldo. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília (DF): MEC/INEP, 2007. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9C976990-7D8D-4610-AA7CFF0B82DBAE97%7D_Texto_para_discuss%A3o26.pdf>, Acessado em 02/05/2011.

GROSSMAN, Pámela L., WILSON, Suzzane M.; SHULMAN, Lee S. Profesores de Sustância: El Conocimiento de la Matéria para la Enseñanza. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, 9, 2, 2005, p. 1-25. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART2.pdf>>

IMBERNÓN, Francisco. “**Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**”. 4ª Edição. São Paulo: Cortez. 2004.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo. **Revista das Ciências da Educação**, n.08, jan/abr, pp 7-22. 2009.

NÓVOA, Antonio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009

SÃO PAULO/SEE. Sumário Executivo Saresp 2009. Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE. São Paulo: FDE, 2009. Disponível em <http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/ArquivosPdf/SUMARIO_SARESP%202009_Final_17_06.pdf>

SÃO PAULO/SME. Prova São Paulo 2009 – Relatório de Análises Técnico-Pedagógicas. São Paulo: Fundação Cesgranrio/PMSP-SME, 2010.

_____. Revista da Escola: Prova São Paulo 2010. Brasília: Pesquisa & Avaliação, UnB. Cespe. Coordenadoria de Pesquisa em Avaliação. n. 3, 2011.

SOUZA, Sandra Z. e OLIVERIA, Romualdo P. Sistemas Estaduais de Avaliação: Uso dos resultados, implicações e tendências. **Caderno de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

VAILLANT, Denise. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. **Revista de Educación**, 340, mayo-agosto, 2006, pp. 117-140.