

AVALIAÇÕES EXTERNAS, ÍNDICES E CONTEXTOS: as percepções e os entendimentos sobre os resultados

Ana Cristina Ghisleni

Universidade do Vale do Taquari – Univates

Angélica Vier Munhoz

Universidade do Vale do Taquari – Univates

Ieda Giongo

Universidade do Vale do Taquari – Univates

Resumo

O presente artigo analisa os indicadores de contexto disponibilizados pelo Portal do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) desde 2014, partindo das notas técnicas dos indicadores, passando por uma análise que verifica os limites e as possibilidades dessas elaborações e, por fim, a resposta de algumas apreensões sobre o material trabalhado. O objetivo é problematizar o uso dos índices e dos contextos, desenhando formulações sobre as preocupações e os entendimentos acerca dos resultados da avaliação em larga escala. Na parte final do artigo, são agregadas informações específicas em relação ao conhecimento e o uso dos indicadores - coletadas junto a seis escolas públicas da Região do Vale do Taquari, Rio Grande do Sul (RS). Tais informações são retiradas de uma pesquisa mais ampliada, vinculada ao Programa Governamental denominado Observatório de Educação (Edital 049/2012 INEP/CAPES) e a um projeto de pós-doutoramento, desenvolvidos em uma Instituição de Ensino Superior do Vale do Alto Taquari no Rio Grande do Sul. Ao encerrar, problematiza a avaliação pautada nos resultados e chama a atenção para a necessidade de um olhar mais ampliado à compreensão dos processos de percepção e de entendimento da avaliação em larga escala.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliação em larga escala. Indicadores de contexto.

Abstract

This article evaluates context indicators shown on the Basic Education Development Index (IDEB) of 2014, starting from technical index notes to studies verifying limits and possibilities of such elaborations then answering some concerns about the material being used. The objective is to problematize index and context usage, establishing formulations about understanding and concerns regarding results of large-scale assessment. In the final section, there are specific information regarding knowledge and use of indicators which were collected in six public schools in The Taquari Valley Region, *Rio Grande do Sul* State (RS). Data are taken from a larger research linked to Government Program known as Education Observatory (Notice 049/2012 INEP/CAPES) and a post-doctoral research project, carried out in a Higher Education Institution of The Taquari Valley in Rio Grande do Sul. At last it discusses assessment based on results and attempts to the requirement of deeper attention to understanding processes of perception and large-scale assessment.

Keywords: Assessment. Large-scale Assessment. Context Indicators.

Sobre a investigação

O presente artigo analisa os indicadores de contexto disponibilizados pelo Portal do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) desde 2014, partindo do conteúdo das notas técnicas dos indicadores, fazendo uma verificação dos limites e das possibilidades dessas elaborações e, por fim, sistematizando algumas apreensões sobre o material trabalhado.

Com o objetivo de ponderar sobre as situações de trabalho vivenciadas pelas escolas avaliadas, o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) passou a apresentar, a partir de 2014, além do IDEB alcançado, indicadores que sistematizam fatores e informações relativos à complexidade da gestão escolar, prática pedagógica inclusiva, infraestrutura básica, espaços de aprendizagens e equipamentos, organização e participação na Prova Brasil. Ao lado dessas informações, foram compilados indicadores desenvolvidos e calculados pelo INEP que versam sobre esforço e adequação da formação docente, complexidade da gestão nas escolas e seu nível socioeconômico. Cada um desses indicadores é acompanhado de sua respectiva nota técnica, cujo conteúdo é apresentado na sequência, elencando os aspectos enfatizados na construção política e metodológica dos indicadores.

Dessa forma, a proposta deste artigo é, por um lado, lançar um olhar baseado em estudos de Sousa (2003), Sousa; Arcas (2010) e Bonamino (2002) acerca dos processos, procedimentos, contextos, limites e possibilidades das avaliações em larga escala no cenário nacional. Por outro, tensionar a lógica que as sustenta ao colocar seu foco nos desempenhos, mensurações e ranqueamentos. Em termos numéricos, a quantificação do IDEB evidencia a sua abrangência no território brasileiro. Em 2013, quase 40 mil escolas tiveram o desempenho de seus alunos dos anos iniciais avaliado em mais de 5.300 municípios brasileiros (cujo total ultrapassava um pouco os 5.500). As novidades apontadas no Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para a divulgação dos dados do IDEB advindos da participação nos instrumentos de avaliação aplicados no ano citado, foram os indicadores de contexto. Tal construção aponta para a possibilidade de uma compreensão mais ampliada dos números do IDEB.

O primeiro indicador, denominado Indicador do Esforço Docente, “mensura o esforço empreendido pelos docentes da Educação Básica brasileira no exercício da sua profissão” (Ministério da Educação, 2014c, p.1). Ele apresenta um conjunto de variáveis definidoras do denominado esforço docente. Para isso, os pesquisadores responsáveis utilizam a Teoria de Resposta ao Item (TRI), por considerá-la uma modelagem estatística capaz de promover medida indireta de característica que não pode ser acessada diretamente. A partir dessa metodologia, fica estabelecida uma escala de esforço docente a partir da análise de itens denominados característicos do trabalho do professor: o número de escolas em que atua, turnos, trabalho, alunos atendidos e etapas em que leciona.

Segundo a nota técnica apresentada, esse indicador “busca sintetizar, em uma única medida, aspectos do trabalho do professor que contribuem para a sobrecarga no exercício da profissão” (Ministério da Educação, 2014c, p. 6). O quadro abaixo, retirado da nota técnica,

descreve as características dos 6 níveis criados para a atuação dos docentes. Na sequência, são apresentados os resultados dessa análise por nível de ensino.

Tabela 1 – Descrição dos níveis de esforço docente

Níveis: Descrição¹

Nível 1: Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.

Nível 2: Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.

Nível 3: Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.

Nível 4: Docente que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.

Nível 5: Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas.

Nível 6: Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas.

Nota: ¹ Características apresentadas por pelo menos dois terços dos docentes.

Retirado de: Tabela 5 – Descrição dos níveis de esforço docente

Fonte: Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Nota Técnica nº 039/2014. 17/12/2014 (http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf)

Os limites de tal mensuração se evidenciam na medida em que não são considerados fatores de qualidade, envolvimento com a comunidade escolar e da interferência da carga de trabalho na capacidade de planejamento, estudo e organização dos professores. Dessa forma, fica muito mais instituído um indicador do desgaste docente do que efetivamente do esforço depreendido por esse profissional, tendo em vista que são quantificados determinados elementos em detrimento de outros que podem ser considerados de igual ou maior importância. O citado índice pode revelar-se importante no mapeamento e na compreensão das condições do trabalho docente no Brasil, confirmando de maneira metodologicamente qualificada pautas históricas em termos de condições e precarização desse ofício. Isoladamente, no entanto, tal indicador se mostra insuficiente para consagrar os reais esforços empreendidos pela categoria no exercício profissional e na interferência que isso tem no desempenho de seus alunos.

O segundo indicador é o de Adequação da Formação do Docente da Educação Básica. Ele considera a formação acadêmica e a disciplina em que o professor atua, apoiando-se em dados do Censo Escolar sobre a formação desse profissional e nas obrigatoriedades de formação inicial e continuada estabelecidas pela Legislação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB-, decretos complementares, resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE - sobre a formação dos professores da Educação Básica, meta 15 do atual Plano Nacional de Educação – PNE - e a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – PARFOR). Segundo a nota técnica desse indicador, “(...) em última instância, o que se está avaliando são as docências oferecidas pela escola e seu corpo docente aos discentes” (Ministério da Educação, 2014b, p. 4). Dessa forma, a

qualificação da docência é compreendida como a relação entre a disciplina ministrada e a formação de quem leciona. A partir dos dados analisados, foram constituídos 5 grupos com a respectiva descrição, conforme quadro que segue.

Quadro 1 – Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona

Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Retirado de: Quadro 1 – Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona

Fonte: Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Nota Técnica nº 020. Brasília: DF, 2014b. (http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf)

As figuras que seguem ilustram os cenários de formação dos professores nas diferentes etapas da Educação Básica. As informações dispostas precisam ser compreendidas dentro da especificidade do funcionamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas reforçam as preocupações existentes no que tange à precariedade formativa nas áreas específicas do conhecimento.

Figura 1 - Distribuição dos docentes das disciplinas da grade curricular comum dos anos iniciais do ensino fundamental segundo as categorias de formação inicial propostas – Brasil 2013

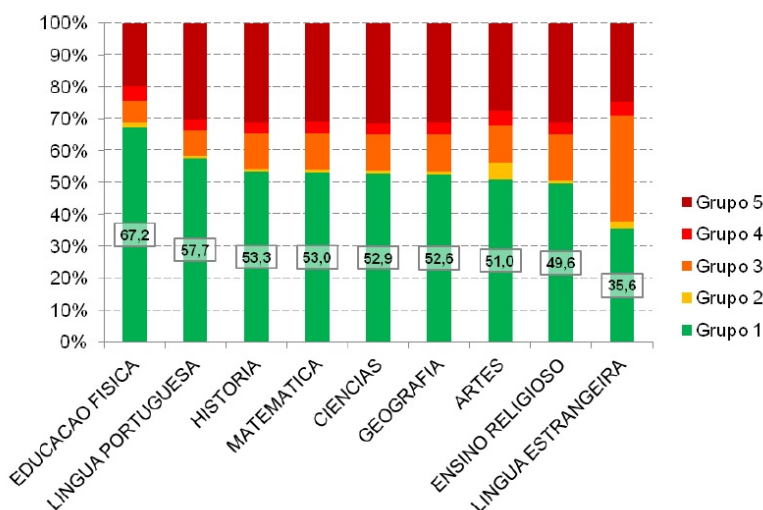


Figura 2 - Distribuição dos docentes das disciplinas da grade curricular comum dos anos finais do ensino fundamental segundo as categorias de formação inicial propostas – Brasil 2013

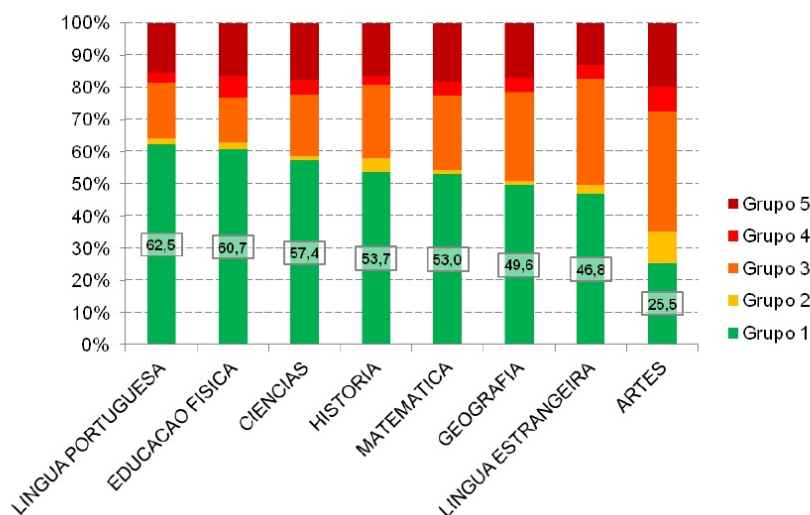
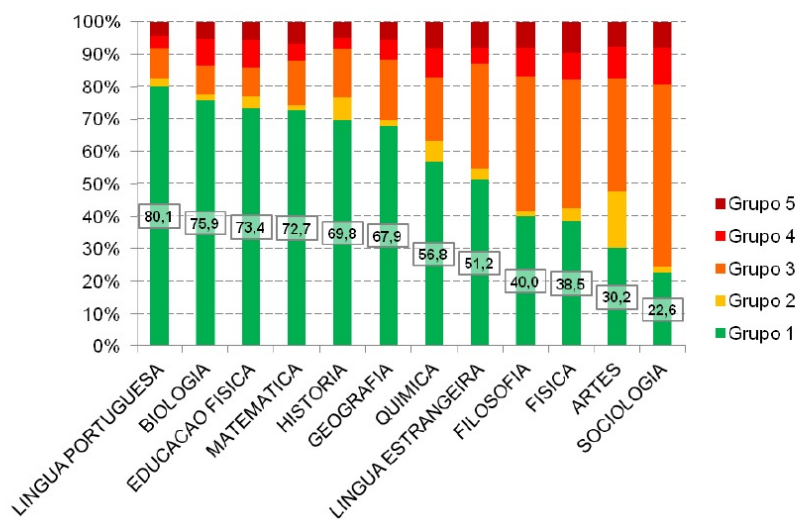


Figura 3 - Distribuição dos docentes das disciplinas da grade curricular comum do ensino médio segundo as categorias de formação inicial propostas – Brasil 2013



Retiradas de: Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona.

Fonte: Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Nota Técnica nº 020/2014. Brasília: DF, 2014b. (http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf)

As figuras acima demonstram um cenário de predominância do denominado grupo 1 nas diferentes etapas e níveis da Educação Básica. Tal situação, via de regra, expressaria uma formação adequada, posto que evidencia a maior quantidade de docentes com a necessária

titulação para a sua atuação. Para a nota técnica, a docência é “compreendida como ação de ensinar – aprender de sujeitos em relação a objetos de aprendizagem, mediada por práticas didáticas, com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014b, p. 4). Sob esse enfoque, estabelece-se uma visão unilateral e eminentemente técnica do processo educativo e educacional, não levando em consideração outros elementos presentes nas relações pedagógicas, escolares e estabelecidas entre professores e alunos.

Além disso, desconsidera-se em tal dimensão analítica meramente estatística, a fragilidade que os números demonstram. Estas estão localizadas justamente nas insuficiências formativas que precisam ser debeladas com políticas educacionais eficientes e eficazes, cujo propósito devem residir no estabelecimento de metas efetivas para a total adequação da formação docente.

Em termos de gestão, o Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas se utiliza dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Dentre as 190.706 respondentes, foram consideradas as seguintes características:

- porte da escola;
- número de turnos de funcionamento;
- complexidade das etapas de ensino oferecidas;
- número de etapas/modalidades oferecidas.

Para fins de organização dos dados, foram criados seis grupos de escolas com crescentes níveis de complexidade de gestão escolar. A partir desse arranjo, somente 3,8% apresentaram complexidade de gestão mais alta (nível 6). Esse índice, entretanto, respondia por 13,9% das matrículas. Tal situação, segundo a nota técnica do indicador, “reflete o fato de que níveis de complexidade de gestão mais elevados estão associados à [sic] escolas de maior porte” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014c, p. 4). As figuras abaixo dispostas ilustram essas situações.

Figura 1 – Histograma do escore de complexidade de gestão da escola (percentual relativo ao número de escolas em cada intervalo), pontos de corte (linhas verticais) e grupos/níveis de complexidade de gestão – Censo Escolar da Educação Básica – Brasil – 2013

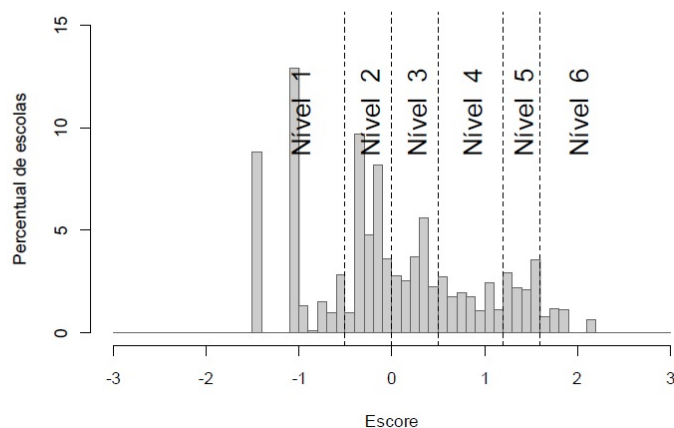
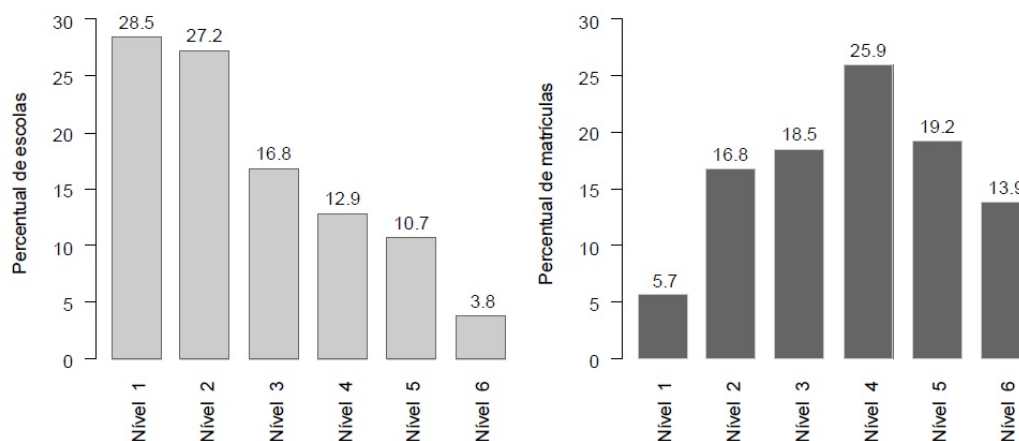


Figura 2 – Percentual de escolas (à esquerda) e matrículas (à direita) do Censo Escolar da Educação Básica segundo grupo/nível de complexidade de gestão – Brasil – 2013



Fonte: Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Nota Técnica nº 040/2014. Brasília: DF, 2014c

Tabela 4 – Descrição dos níveis de complexidade de gestão

Níveis: Descrição¹

Nível 1: Porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada*

Nível 2: Porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada*.

Nível 3: Porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os Anos Finais como etapa mais elevada*.

Nível 4: Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando Ensino Médio/profissional ou a EJA como etapa mais elevada*.

Nível 5: Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada*.

Nível 6: Porte superior a 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada*.

Nota: ¹ Características apresentadas por, pelo menos, dois terços dos docentes.

* Considerando a idade dos alunos atendidos

Fonte: Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Nota Técnica nº 040/2014. Brasília: DF, 2014c (http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_estao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf)

No que tange a esse indicador, a nota técnica apresenta relativizações importantes de serem consideradas para a compreensão do estudo apontado.

O indicador de complexidade de gestão das escolas resume em uma única medida as informações de porte, turno de funcionamento, nível de complexidade das etapas e quantidade de etapas ofertadas. A gestão da escola certamente envolve outros fatores e dimensões não contemplados aqui, entretanto, verifica-se que, mesmo com poucos aspectos contemplados na sua construção o indicador apresenta potencial para contextualização dos resultados das avaliações. O INEP estuda a inclusão de novos quesitos no Censo Escolar visando [sic] o aprimoramento deste e de outros indicadores que contribuem para a avaliação do contexto da oferta educacional no País (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014c, p. 7).

Por fim, o portal do IDEB apresenta o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE). Trata-se da única nota técnica que apresenta referências bibliográficas de cunho analítico. As demais se debruçam tão somente sobre referência da metodologia estatística e da base legal.

O INSE parte de uma premissa interessante ao considerar o monitoramento da qualidade como “atividade essencial para a orientação e a avaliação das políticas públicas educacionais e das formas de gestão dos sistemas de ensino do país” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014a, p. 1). A proposta do indicador é conhecer as condições em que os processos de avaliação ocorrem. Para isso, historiciza o processo dessas preocupações, tomando por base várias referências nacionais e internacionais já construídas. Ademais, relativiza a relação entre o bom INSE e o desempenho satisfatório nas avaliações em larga escala, citando situações que revelam “que existem tanto escolas cujos resultados se devem mais ao *background* dos seus alunos, quanto aquelas capazes de potencializar a aquisição de conhecimento deles, valendo-se de políticas e práticas propriamente educacionais” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014a, p. 3).

Assim, “o indicador estabelece, de um lado, a ligação entre a teoria social ou a política pública adotada, e o fenômeno social empiricamente estudado ou monitorado, de outro, ao mensurar e dar sentido às dimensões ou aspectos enfocados desse fenômeno” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014a, p. 4). Para essa análise, são utilizados dados dos questionários contextuais do ano de 2011 (para o ano de 2013, foi realizada uma análise preditiva, considerando Bolsa Família, dependência administrativa, localização e INSE médio do município), tendo por base estudantes que responderam a mais de três indagações relativas à posse de bens, renda familiar, contratação de serviços de empregados domésticos pela família e escolaridade dos pais ou responsáveis. Do total de questões respondidas, foram selecionadas 17, sendo que 75,79% dos dados analisados vieram da Prova Brasil; 21,57%, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e 2,63%, da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB). Na análise das informações, construíram-se 7 níveis crescentes, como demonstrado na tabela.

Tabela 4: Quantitativo de Escolas do Censo Escolar 2013 por Grupos do INSE

Grupos de escolas	Frequência absoluta	Percentual
Grupo 1	14.169	9,18%
Grupo 2	36.177	23,44%
Grupo 3	29.033	18,81%
Grupo 4	30.392	19,69%
Grupo 5	29.730	19,26%
Grupo 6	13.222	8,57%
Grupo 7	1.603	1,04%
Total	154.326	100%

Fonte: Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Nota Técnica Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE). Brasília: DF, 2014a. http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_escola_nivel_socioeconomico.pdf

Problematizando os indicadores – Os avanços representados pelos indicadores até agora referidos respondem, em alguma medida, aos clamores expressados por vários estudiosos da avaliação em larga escala. Em termos brasileiros, a necessidade de constituição de elementos de relativização acerca dos resultados anunciados há muito se tornou frequente nas análises realizadas. Ao lado da autoavaliação criteriosa e rigorosa, como um avanço na capacidade reflexiva sobre o trabalho escolar realizado, a necessidade de consideração de fatores preponderantes no funcionamento da escola, no trabalho do professor e na vida do aluno, figura como chave importante de análise dos resultados obtidos dentro do contexto em que se localizam.

Em relação a uma apropriação sociológica da avaliação em larga escala, vários estudos partem do pressuposto de que a utilização hoje feita, baseada tão somente nos resultados advindos dos instrumentos de avaliação, é restrita. Além disso, apontam para o fato de que os formatos atualmente utilizados são omissos na compreensão dos fatores que concorrem para a configuração de determinadas realidades.

Dessa maneira, elementos, como as limitações do ordenamento por resultados, o impacto da universalização do acesso à escola, a busca de indicadores capazes de verificar o impacto das condições materiais e estruturais dos educandários sobre os resultados apresentados pelos alunos e o estabelecimento de relações entre o desempenho escolar, a renda familiar e a média dos anos de escolarização, são buscados pelos pesquisadores como forma de melhor compreender o cenário da avaliação em larga escala e lançar algumas bases para outras formas avaliativas para além da medição de resultados. Elementos econômicos, como o advento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e o impacto dos resultados das avaliações na educação do país também integram o espectro dos estudos. Por fim, muitas pesquisas, ao versarem sobre os formatos buscados por estados e municípios brasileiros, também aplicam vários desses elementos de análise nos sistemas locais de avaliação em larga escala, traçando uma vinculação destes com o Sistema de

Avaliação da Educação Básica (SAEB) e analisando os impactos, as limitações e as possibilidades a serem percebidas a partir dessa análise.

A tentativa de determinar os elementos causadores da maneira como diferentes públicos se relacionam com a escola e se podem entender os resultados advindos dessa relação já são muito conhecidos do campo da sociologia da educação. Forquin (1995) sistematizou um balanço de certo número de trabalhos sociológicos que visam esclarecer os problemas da desigualdade do sucesso na escola, tendo como parâmetro o que os alunos deveriam atingir em termos de conhecimentos em determinados níveis de avanço escolar. O resultado disso aponta para as já bastante conhecidas categorias da origem social, das disparidades socioculturais, das práticas educativas familiares e dos valores culturais de classe e aspirações com relação à escola.

Essa abordagem sociológica é a que melhor consegue responder, ao olhar para a diversidade de elementos presentes nos processos educativos, às demandas relativas, ao significado do trabalho realizado e à construção de alternativas viáveis para algumas situações. Nesse cenário, as avaliações em larga escala são compreendidas como elementos de um processo e não como a expressão inequívoca de resultados finais. Os resultados advindos das avaliações servem para traduzir em números uma realidade que há muito já era verificada nos cotidianos escolares, mas não conseguia se evidenciar de forma clara. Tal mensuração explícita e legítima as estruturas institucionais - em suas dimensões internacional, nacional e locais (no que se refere à mantenedora e às próprias escolas) - e pedagógicas.

Esse processo de legitimação não pode ser desconsiderado, posto ser um dos elementos fundamentais da pesquisa. Entretanto, há que se salientar como esse movimento de explicitação e de legitimação se efetiva no cenário educacional. O que se observa é uma alternância entre aceitação e resistência ao modelo avaliativo que está colocado. Tal oscilação se vincula ou a bons resultados observados ou a indicadores que denotam a insuficiência dos seguimentos obtidos pelo sistema escolar ou pela escola. Conforme relatam Sousa e Arcas,

As políticas de avaliação podem conter possibilidades emancipadoras ou virem a servir à intensificação das desigualdades educacionais e sociais, seus fins e meios e os usos de seus resultados são reveladores do real significado que assumem no processo educacional (SOUSA; ARCAS, 2010, p. 187)

Os números estão vinculados a fatores culturais, materiais e financeiros, cuja tradução em importância dada à escola, às condições físicas e estruturais para o estudo e à valorização profissional e organização do trabalho dos profissionais nela envolvidos também estabelecem as possibilidades de melhores ou piores resultados.

O olhar sobre a avaliação igualmente não pode envolver aspectos isolados ou individuais do processo educacional. A ênfase não reside só na capacidade dos alunos de aprender, mas também na capacidade dos gestores, professores e fatores extraescolares. Da mesma forma, não se liga somente à liberação de investimentos, mas sim à capacidade de gestão desses recursos.

Enquanto proposição mais objetiva, uma das origens à ênfase na avaliação em larga escala no Brasil foi a necessidade de indicadores iniciais sobre o cenário educacional nacional. Dando conta dessa problemática prévia, surgiu a inquietação sobre o papel dos indicadores para que alterações mais efetivas pudessem ser buscadas. Entende-se aqui como ações mais efetivas as que se dão para além do estabelecimento de metas numéricas ou de posicionamentos hierarquizadores entre escolas e/ou sistemas de ensino. Evidentemente, não podemos desconsiderar ou sequer minimizar a importância que a definição desses indicadores traz para o conhecimento do cenário educacional e à definição de políticas públicas melhor direcionadas.

Para que possamos pensar a avaliação em sua dimensão política, precisamos qualificá-la para além dos números, como problematizadora e propulsora de novos ordenamentos legais e institucionais. Além disso, é importante termos a capacidade de compreendê-la como um dos atuais eixos estruturantes da formulação de políticas públicas e não apenas na dimensão política para novos ordenamentos macro normativos, mas também, como já referido aqui, como uma refutação à premissa dos desempenhos meramente finalísticos. A avaliação pode/deveria servir como forma de aprimorar a organização e o trabalho nas escolas (incluindo o planejamento didático) e nos órgãos de gestão do sistema.

Estudos como os de Sousa (2003) e de Bonamino (2002) já analisaram os cenários educacionais nacional e de vários estados brasileiros na tentativa de perceber os possíveis impactos da aplicação da avaliação em larga escala no trabalho realizado pelas escolas. Para Bonamino (2002), os impactos do Sistema Nacional de Avaliação Básica no trabalho dos educandários só podem ser percebidos à medida que os estados fizerem as suas apropriações mais locais da política de avaliação.

Avançando nessa compreensão e coletando evidências acerca desta, Sousa e Arcas (2003), ao analisarem o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), perceberam que

O que pode ser constatado pela pesquisa é que o Saresp, ao servir como referência para as práticas avaliativas empreendidas nas escolas, acabou por reforçar práticas tradicionais de avaliação da aprendizagem. Num contexto em que se preconizam práticas de avaliação da aprendizagem fundamentadas na concepção formativa, visando orientar e favorecer a aprendizagem dos alunos, o Saresp reforça a aplicação de provas testes, objetivando, na maioria dos casos, simular a aplicação da avaliação externa, preparando os alunos para este tipo de instrumento de avaliação (...) (SOUSA; ARCAS, 2003, p. 193)

Como uma forma de ilustrar a relação que se estabelece, em termos reais, entre os indicadores de contexto e as instituições escolares, cabe aqui registrar o universo de seis escolas públicas entrevistadas para o desenvolvimento de pesquisas mais amplas sobre as interferências do IDEB no trabalho escolar. No roteiro de entrevista semiestruturada proposto às referidas instituições educacionais, uma das perguntas versou sobre o conhecimento e eventuais trabalhos realizados com base nas informações contextuais. Nenhuma delas sabia

da disponibilidade dos indicadores contextuais e tampouco possuía informações sobre o seu teor. Interessante observar tal desconhecimento frente as manifestações das mesmas instituições acerca da necessidade de se relacionarem os resultados alcançados no IDEB às reais condições de trabalho por elas vivenciadas, presentes de maneira muito eloquente nas demais questões respondidas.

Cumprir observar, ainda, que esse desconhecimento não se ancorava na pouca aproximação ou atenção garantidas pelas instituições pesquisadas à avaliação em larga escala: das 6 procuradas, apenas uma não expressou grande interesse por esse tipo de avaliação; as demais foram enfáticas na sua preocupação e na procura constante que faziam por atualizações, inclusive nos materiais disponibilizados de forma virtual. Diante de tal cenário, esse distanciamento parece enfatizar os resultados em detrimento dos fatores que interferiam nesses números e até mesmo no registro da necessidade de considerar os elementos específicos da escola nos resultados finais expressos pelo IDEB.

Algumas conclusões possíveis

Nesta perspectiva, pode-se problematizar que os números, conceitos e atributos gerados pelas avaliações em larga escala não dizem respeito à qualidade do ensino ou da educação, até porque estes não são passíveis de serem avaliados quantitativamente. O que se avalia são pessoas, grupos, populações por meio de estratégias de comparação que se dão entre um indivíduo ou grupo e uma média ou padrão. Nesse sentido, eles ficam à mercê de uma experiência de qualificação ou desqualificação, que determina, posiciona, classifica os sujeitos em uma determinada instituição ou em relação à sociedade. Trata-se de sucessos e fracassos que não dizem respeito, na maior parte das vezes, à análise efetiva das ações do trabalho docente ou das aprendizagens dos alunos, mas aos efeitos indiretos de tais práticas, transformados em mensuração e classificação. Nesse seguimento, a avaliação em larga escala pode ser compreendida como um dispositivo que fragmenta e descontextualiza o processo de ensino e aprendizagem, reduzindo-o ao mero objetivo de uniformidade e objetividade de dados que são organizados com definições prévias de critérios e que visam a resultados concretos e precisos.

Mais do que em qualquer outra organização social, a figura do exame é ritualizada pela escola num jogo de pergunta/resposta/recompensa que reactiva os mecanismos de constituição do saber numa relação de poder específica. Desde logo, o sistema das notas, além de garantir a passagem desigual dos conhecimentos, força à comparação perpétua de cada aluno com todos os outros da classe. Depois, a lógica linear e progressiva caracteriza o exercício propriamente escolar – com a sua complexidade crescente, tarefas a um tempo repetitivas e diferentes, mas apontando sempre para essa figura terminal do exame –, permite, sem dúvida, que o indivíduo se vá adequando desde o início da regra da relação tanto com os outros como com um determinado tipo de percurso. Os

rituais escolares avaliam o aprendizado, disponibilizando-lhe ainda um lugar entre pares num alinhamento espaço-temporal (Ramos do Ó, 2009. p.111).

Para que possamos tecer compreensões sobre os entendimentos e os significados adquiridos pelos resultados das avaliações em larga escala junto às escolas, suas equipes gestoras, professores e alunos, é necessário que busquemos ponderações que extrapolem as discussões das políticas educacionais e que agreguem elementos que problematizem a utilização dessas políticas. Trata-se, em certa medida, do que Tello e Mainardes (2015) denominam de “pluralismo metodológico”, ou seja,

el empleo apropiado y consistente de teorías, conceptos o autores que, si devienen de matrices epistemológicas distintas, deberá proporcionar un conjunto de herramientas teóricas que permite un análisis coherente y consistente.

A disposição de indicadores de contexto, como vimos, não oferece as condições suficientes para um posicionamento mais crítico ou sofisticado frente às avaliações. Se seguirmos o tensionamento de tais avaliações, podemos evidenciar também que o ranqueamento dos resultados se desdobra em uma perspectiva mercadológica e competitiva, que se efetua com eficiência através do acesso aos índices divulgados pela mídia. A exposição pública dos resultados das avaliações determina os espaços e os procedimentos de cada indivíduo ou grupo, assim como dispara um mecanismo de inserção em determinada lógica por meio de uma busca de “ter que chegar” a tal resultado esperado. A busca a esse resultado pode sugerir, mas não garantir, que se efetue um processo de qualificação docente ou de aprofundamento de aprendizagem, mas somente um lugar em uma escala determinada por uma lógica de mercado. Nessa medida, sujeitos à avaliação, análises periódicas e comparações de desempenho, tornamo-nos produtores/fornecedores da educação (BALL, 2005).

Se essa lógica de avaliação pode responder ao controle de eficiência da produtividade, com certeza não leva ao conhecimento de experiências de aprendizagens vividas pelos estudantes ou práticas exercidas pelos professores. Neste sentido, ao analisarmos as avaliações em larga escala, torna-se necessário também tensionarmos os dispositivos que permeiam tais estratégias, bem como investigar como tais avaliações operam e conduzem as ações pedagógicas de docentes, discentes e das instituições.

A observação acerca da existência dos indicadores de contexto, dos termos técnicos que os sustentam e da relevância questionável que eles assumem na apropriação dos resultados da avaliação em larga escala (mesmo considerando o universo das seis escolas públicas aqui pesquisadas) pode revelar a assunção de uma cultura avaliativa nos procedimentos escolares e pedagógicos. Trata-se, como salientado por Bonamino e Sousa (2012), do fortalecimento de gerações avaliativas que põem em relevo não somente a discussão informada sobre a avaliação, mas também uma responsabilização sobre gestores e professores que, no afã de a isso corresponderem positivamente, passam a considerar o processo de aprendizagem e a própria avaliação desta como formas e estratégias para bons desempenhos quantitativos nas

avaliações em larga escala. Nesse cenário, indicadores de contexto tendem a ser considerados tão somente diante de resultados adversos, consolidando uma dicotomia perversa e linear entre sucesso e fracasso.

Referências bibliográficas

- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. v.35 n.126. São Paulo set./dez. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>>. Acesso em: 10 mai. 2012.
- BONAMINO, Alícia C. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BONAMINO, Alícia e SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 38, n.2, p. 373-388, abr/jun. 2012.
- FORQUIN, Jean-Claude. Abordagem sociológica do sucesso e do fracasso escolar: desigualdades do sucesso escolar e a origem social. In: FORQUIN, Jean-Claude (org). **Sociologia da educação: 10 anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 79-144
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Nota Técnica. Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)**. Brasília: DF, 2014a. Disponível em <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_nivel_socio_economico/nota_tecnica_indicador_escola_nivel_socioeconomico.pdf>. Acesso em: 08 de setembro de 2015.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Nota Técnica nº 020/2014. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica**. Brasília: DF, 2014b. Disponível em <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf>. Acesso em: 08 de setembro de 2015.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Nota Técnica nº 039/2014. Indicador de Esforço Docente**. Brasília: DF, 2014c. Disponível em <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf>. Acesso em: 08 de setembro de 2015.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Nota Técnica Nº 040/2014. Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: DF, 2014d. Disponível em <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf>. Acesso em: 08 de setembro de 2015.
- RAMOS DO Ó, Jorge. A Governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas. **Educação e Realidade**, 2009, v.34, n.2, p. 97- 117.
- SOUSA, Sandra Zákia; ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, p. 181-199.

_____, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo n. 119, p. 175-190, julho/2003.

TELLO, César e MAINARDES, Jefferson. Pluralismos e investigación em política educativa una perspectiva epistemológica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 2015, vol. 20, n. 66, pp. 763-788.

Correspondência

Ana Cristina Ghisleni: bolsista de pós-doutoramento, vinculada ao Mestrado em Ensino do Centro Universitário Univates

Email: anacghisleni@gmail.com

Angélica Vier Munhoz Correio: Professora do Mestrado em Ensino da Univates.

Email: angelicavmunhoz@gmail.com

Ieda Giongo: Professora do Mestrado em Ensino da Univates.

Email: igiongo@univates.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras
