

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAED- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

SÉRGIO EUSTÁQUIO DA SILVA

**UTILIZAÇÃO E APROPRIAÇÃO DO AVALIA-BH PELOS
DIRETORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES DA
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE**

JUIZ DE FORA

2013

SÉRGIO EUSTÁQUIO DA SILVA

**UTILIZAÇÃO E APROPRIAÇÃO DO AVALIA-BH PELOS
DIRETORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES DA
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador(a): Marcelo Tadeu Baumann
Burgos

JUIZ DE FORA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

SÉRGIO EUSTÁQUIO DA SILVA

**UTILIZAÇÃO E APROPRIAÇÃO DO AVALIA-BH PELOS
DIRETORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES DA
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE**

Texto de qualificação apresentado à Banca Examinadora designada pela equipe de Suporte Acadêmico da disciplina Dissertação I do Mestrado Profissional, aprovada em __/__/__.

Membro da banca/ orientador(a)

Membro da banca

Membro da banca

Juiz de Fora, de de 20.....

AGRADECIMENTO

Agradeço ao meu orientador, Marcelo Burgos e aos assistentes de orientação Paulo Renato Flores Durán e Débora Bastos pela constante ajuda, desde a melhor forma de caracterizar meu problema de gestão, até o melhor ordenamento e encadeamento de ideias a serem apresentados, bem como a toda infindável paciência durante nosso tempo de convivência para a realização desse trabalho.

RESUMO

O presente trabalho trata de uma pesquisa realizada em quatro escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte buscando investigar e compreender o processo de utilização e apropriação dos resultados da avaliação Avalia-BH, aplicada censitariamente aos alunos do terceiro ao nono ano do ensino fundamental.

Tal pesquisa teve o objetivo de levantar questões e suscitar um debate interno na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, com a perspectiva de um processo de intervenção gestora, para melhorar e aperfeiçoar a utilização e apropriação dos resultados do Avalia-BH pelas escolas.

Apresenta-se ao leitor o Avalia-BH, seus pressupostos e sua teoria de projeto. Com os dados levantados em campo e confrontados com a teoria de projeto que sustentou o Avalia-BH, buscou-se elaborar, ao final do trabalho, uma proposta de ação com vistas a intervir em determinados pontos do programa relacionados à utilização e apropriação dos resultados pelas escolas.

Palavras-chave: Avalia-BH, avaliação, utilização e apropriação de resultados

ABSTRACT

This paper is a survey of four schools of Belo Horizonte attempt to investigate and understand the process of appropriation and utilization of evaluation results AVALIA-BH, applied census for students from the third to the ninth year of elementary school.

This research aimed to raise questions and stimulate debate on internal management teams, with the prospect of an intervention process management, to improve and enhance the use and ownership by schools and teacher assessment results AVALIA-BH.

We present to our reader, the program evaluates AVALIA-BH, their assumptions and their design theory. With the data collected in the field and compared with the theory that supported the project AVALIA-BH, we sought to prepare, at the end of the work, a proposal for action in order to intervene at certain points of the program related to the use and ownership of results by schools.

Keywords: AVALIA-BH, evaluation, use and ownership of results.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama representativo do Avalia-BH	30
Figura 2 - Teoria de programa do Avalia-BH	37
Figura 3 - Sistema de monitoramento da educação municipal	40
Figura 4 - Concepção da utilização do Avalia-BH pela gestão e pelas escolas	42
Figura 5 - Relação das proposições curriculares da RME-BH com o Avalia-BH	45
Figura 6 - Desenho da pesquisa	50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Logística do processo de implantação do Avalia-BH	32
Tabela 2 - Número de participantes por escola	58
Tabela 3 - Número de entrevistados por segmento escolar	58
Tabela 4 - Perfil das escolas do grupo de pesquisa	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de magistério dos entrevistados	59
Gráfico 2 - Composição dos entrevistados por gênero.....	59

LISTA DE SIGLAS

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CETPP – Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas
COLTEC – Colégio Técnico
ECIEL – Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latinoamericana
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FCC – Fundação Carlos Chagas
GAPED – Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais
GERES – Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2000
ISE – Índice Socioeconômico
MEC – Ministério da Educação
PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAD – Programa para alunos com Defasagem
PAE – Plano de Ação Pedagógica
PIP – Projeto de Intervenção Pedagógica
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB – Programa de Avaliação da Educação Básica
RME-BH – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SMED – Secretaria Municipal de Educação
SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica
TCT – Teoria Clássica dos Itens
TRI – Teoria de Resposta ao Item
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1.1. Antecedentes históricos do Avalia-BH.....	18
1.2. O Avalia-BH.....	27
1.3. A Teoria de Programa do Avalia-BH	35
1.4. O lugar do Avalia-BH na política institucional	38
1.5. Contextualizando nossa pesquisa.....	46
1.5.1. Um campo a ser desbravado	46
1.5.2. As escolas escolhidas.....	49
1.5.3. Nossa hipótese de trabalho	50
1.5.4. Justificando a pesquisa.....	52
2 - UTILIZAÇÃO E APROPRIÇÃO DO AVALIA-BH PELOS DIRETORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES DA RME-BH	57
2.1. A pesquisa.....	57
2.2. O que os diretores, coordenadores pedagógicos e professores pensam do Avalia-BH?.....	61
2.3. Contextualizando a opinião dos professores.....	80
3 - REVENDO A TEORIA DE PROGRAMA DO AVALIA-BH	89
3.1. O que está dando errado com o Avalia-BH?	91
3.2. Propondo uma teoria de mudanças para o Avalia-BH.....	92
3.2.1.O instrumento de monitoramento da utilização e da apropriação do Avalia-BH.....	95
A. O desenho do nosso monitoramento	95
B. O questionário da pesquisa	97
3.2.2. O Plano de Ação de Melhoria do Desempenho Escolar	99
3.2.3. O ambiente de formação Moodle.....	100
3.2.4. Oficina de divulgação do Portal da Avaliação para todos os diretores e coordenadores pedagógicos da RME-BH.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	105

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa, com vistas à elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE) ao seu final, pretende captar se os profissionais da educação da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) estão utilizando e se apropriando do sistema avaliativo Avalia-BH, responsável por medir o desempenho dos alunos das escolas municipais de Belo Horizonte.

Para efeitos desse trabalho vamos considerar como utilização e apropriação dos resultados, desde o sentimento de concordância dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores com o programa de avaliação, o conhecimento dos objetivos e das matrizes avaliativas até a capacidade de utilizar tais resultados no cotidiano escolar para estabelecer metas e objetivos educacionais, usar tais resultados no planejamento pedagógico, a condição de usar os resultados das avaliações para refletir sobre os problemas da escola e como a mesma pode contribuir para elevar o nível de desempenho dos seus alunos, e a competência de articular os resultados do Avalia-BH ao projeto político pedagógico (PPP) da escola, aos processos de intervenção pedagógica e à própria avaliação escolar, incorporando esses resultados ao trabalho pedagógico dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores de forma efetiva, inclusive, possibilitando a construção de tempos e espaços coletivos para discussão de tais resultados e sobre como eles devem impactar a organização e o trabalho escolar.

Meu interesse pessoal em formular um PAE para esse processo de gestão decorre do fato de que eu fui um dos elaboradores e implementadores¹ do Avalia-BH na RME-BH em 2007/2008e, ainda hoje, compondo a equipe da Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais (GAPED) que é a equipe gestora responsável pelo desenho, implantação, realização e monitoramento do Avalia-BH.

Compreender como os diretores, coordenadores pedagógicos e professores estão se apropriando dos resultados do Avalia-BH tem sua importância justificada levando-se em consideração o papel que as avaliações de desempenho, a partir de testes em larga escala², vêm tomando no atual cenário educacional brasileiro, quer seja com a finalidade

¹ Também participaram da elaboração e implementação do Avalia-BH em 2007/2008 os servidores Eliani Maria de Brito (Gerente da GAPED) e Hamilton Edson Viana, companheiros de trabalho na Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais.

² Chamo aqui de avaliação de larga escala os modelos avaliativos (nacional, estadual ou municipal) que surgiram no Brasil a partir dos anos de 1980, sob a inspiração do Sistema de Avaliação da Educação

de avaliar a qualidade da educação, prestar contas à sociedade, responsabilizar os atores sociais envolvidos no processo educacional ou permitir o monitoramento e acompanhamento individualizado dos alunos, como se propõe o Avalia-BH.

Outra justificativa guarda relação com o fato de que, mesmo decorridos cinco anos de aplicação (2008 a 2013), o programa Avalia-BH não foi ainda objeto de nenhuma avaliação formal dos seus resultados e impactos no cotidiano escolar.

Nosso trabalho pretende, então, inaugurar tal possibilidade investigando a utilização e apropriação do Avalia-BH pelos diretores, coordenadores pedagógicos e professores com vistas a implementação de um sistema de monitoramento da utilização do Avalia-BH na RME-BH.

O Avalia-BH tem se constituído em um importante processo de avaliação de desempenho dos alunos da RME-BH testando anualmente todos os alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o Avalia-BH/EJA. Compõe ainda o Avalia-BH, a sistematização e devolução com interpretação pedagógica dos resultados da Provinha Brasil (MEC/INEP)³ para todos os alunos das escolas da RME-BH que possuem o 2º ano do ensino fundamental.

O Avalia-BH inclui em seu desenho a possibilidade, tanto por parte da gestão central como das escolas, de acompanhar ano a ano o rendimento dos alunos formando um histórico da evolução do desempenho de cada aluno da RME-BH, tornando-a um exemplo único de sistema avaliativo longitudinal com tal abrangência (3º ao 9º anos).

Com a participação dos alunos do 2º ano na Provinha Brasil, é possível avaliar todos os alunos do ensino fundamental da nossa rede, em todos os anos de ensino possibilitando um movimento de transparência social devolvendo à comunidade escolar e à própria cidade, através do Portal do Avalia-BH⁴, os indicadores de desempenho de cada aluno e de cada escola da RME-BH, sejam eles bons ou ruins, responsabilizando a gestão central, escolas e professores pelos resultados alcançados.

Básica (SAEB), principalmente a partir de 1987 a 1989 com a “Avaliação do Rendimento dos Alunos de Escolas de 1º grau da Rede Pública” e que em última instância evoluiu para as atuais avaliações como a Provinha Brasil, Prova Brasil e o ENEM demonstrando um interesse crescente do Estado em monitorar e acompanhar os resultados do sistema educacional brasileiro, conduzidas pelo poder público com o objetivo de coletar dados e subsídios para a gestão dos sistemas públicos educacionais no Brasil.

³ A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica elaborada e distribuída pelo MEC/INEP para os alunos de 7 anos (2º ano do ensino fundamental). No entanto, a coleta dos resultados, processamento, interpretação pedagógica e devolução dos resultados para as escolas ficam a cargo dos próprios municípios. No caso de Belo Horizonte a Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais (GAPED), responsável pelo Avalia-BH, também se ocupa desse processo.

⁴ O portal pode ser acessado em <http://www.avaliabh.caedufjf.net>

Uma característica bastante distinta do Avalia-BH é o foco voltado para o acompanhamento individual dos alunos, prioritariamente para a localização dos alunos de baixo desempenho, com vistas à intervenção pedagógica (Projeto de Intervenção Pedagógica)⁵ em processo e o mais rápido possível.

Seguindo o exemplo de outras avaliações em larga escala o Avalia-BH também utiliza a aplicação de questionários contextuais que permitem coletar dados dos alunos, diretores, coordenadores pedagógicos e professores permitindo à gestão contextualizar as escolas para além do desempenho dos alunos levando em consideração particularidades de cada escola como o nível de complexidade escolar e o nível socioeconômico dos alunos, dentre outras características.;

Possibilita

A situação de gestão que nosso trabalho pretende investigar é: O Avalia-BH tem ocupado, de fato, o lugar para o qual foi desenhado, quer seja, o de tornar-se uma ferramenta de gestão, apropriada e utilizada pelas escolas para aperfeiçoamento da prática pedagógica escolar, dos seus movimentos de planejamento, gestão e intervenção na realidade escolar?

Assim, nossa pesquisa terá o objetivo de buscar captar como os diretores, coordenadores pedagógicos e professores utilizam o Avalia-BH, partindo de uma pergunta base:

- Como o Avalia-BH tem sido utilizado e apropriado pelas escolas e como é a sua articulação com o Projeto de Intervenção Pedagógica e com a prática pedagógica nas escolas da RME-BH?

Além dessa indagação central, um rol mais amplo de dúvidas e questionamentos também estará subjacente à pesquisa, com a finalidade de ampliar as conclusões para diversas dimensões escolares e pedagógicas que possuem interface com o Avalia-BH, a saber:

⁵ O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) trabalha com alunos de baixo desempenho em língua portuguesa e matemática a partir da indicação dos professores e a partir dos resultados do Avalia-BH no contraturno de horário do aluno.

- Os resultados do Avalia-BH, apresentados nos Boletins Pedagógicos são utilizados com vistas à reformulação do trabalho pedagógico nas escolas da RME-BH?
- Existe de fato uma apropriação das problematizações e discussões apontadas nos Boletins Pedagógicos?
- Que intervenções são ou foram feitas a partir dos resultados apresentados?
- Existe uma pré-disposição dos professores e uma organização da escola para trabalhar com os dados das avaliações?

A importância de tentar-se compreender como tais atores estão se relacionando com os dados produzidos pelo Avalia-BH reside no fato, principalmente, de que eles são os consumidores finais dos indicadores e dos produtos que sintetizam, sistematizam e discutem os resultados das avaliações, principalmente o Boletim Pedagógico.

Além do que os gestores escolar (diretores e coordenadores pedagógicos) e, principalmente os professores, têm sido apontados como componentes importantes do efeito-escola, sobretudo levando-se em consideração que a maior parte da variância dos resultados ocorre entre os alunos dentro das turmas, principalmente quando a enturmação é feita pelo nível de habilidade dos alunos, mais do que entre as escolas entre si (ALVES; SOARES, 2007).

Esperamos que nossa pesquisa também nos permita um aprendizado organizacional dando-nos um retorno (*feedback*) sobre o funcionamento do Avalia-BH no processo de apropriação e utilização do programa pelas escolas, permitindo-nos acompanhar o comportamento do programa para sabermos se estamos ou não atingindo sua finalidade. Para Weiss (2010) os resultados de um programa referem-se ao desenlace para aqueles a quem ele se destinava a servir.

Os resultados que podem vir a ser percebidos são, de fato, aqueles que haviam sido previstos pelos idealizadores do programa? (WEISS, 2010, p. 12).

Em nosso PAE, compreender como as escolas estão utilizando e se apropriando do nosso programa de avaliação será primordial, tanto para as escolas que podem ter em mãos uma quantidade de dados e instrumentos de gestão que estão sendo subutilizados, não cumprindo assim a função para a qual foi desenhado, quanto para os executores do programa que podem obter pistas bastante confiáveis e importantes do quão o programa está ou não atingindo seus objetivos, quer seja o de ajudar as escolas a se enxergarem

comparando seus resultados ao longo do tempo, comparando-se a outras escolas similares e aos resultados do sistema em geral de forma a possibilitar um movimento reflexivo com impacto na gestão escolar, no planejamento pedagógico e nas ações de intervenção propostas pelas escolas.

Pensamos que os usuários finais do Avalia-BH possuem algum interesse específico no programa e, conseqüentemente, em sua avaliação também. Nesse caso os diretores, coordenadores pedagógicos e professores podem ajudar a revelar a extensão dos problemas e falhas e ajudar apontar caminhos para o ajustamento dos serviços que utilizam para que este lhes traga mais benefícios.

O programa está servindo aos objetivos definidos na sua teoria de programa⁶ e está sendo apropriado e utilizado pelas escolas?

Essa pergunta deverá nos guiar em nossa investigação, já que todo o programa Avalia-BH não terá nenhum sentido se os resultados não estiverem sendo utilizados e apropriados pelos diretores, coordenadores pedagógicos e professores como um instrumento capaz de contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, como objeto reflexivo do trabalho da escola e em última instância como fator de melhoria da qualidade da educação e do desempenho acadêmico dos estudantes da RME-BH.

⁶Weiss (2010) chama de teoria de programa o “conjunto de crenças subjacentes à ação”. A autora esclarece, ainda, que tais crenças não tem de ser uniformemente aceitas, nem tem de ser corretas. É um conjunto de hipóteses sobre as quais as pessoas constroem seus planos de programas. É uma explicação dos elos causais que unem os *inputs* do programa aos seus *outputs* esperados. Em última análise é uma explicação (teoria) de como se espera que as coisas funcionem (WEISS, 2010, p. 56).

1 - EXPLICITANDO NOSSO CASO DE GESTÃO

O Avalia-BH é um projeto que pode ser contado remontando-se ao início da história da avaliação educacional no Brasil. Tem raízes que incorpora elementos dessa tradição, tentando copiar o que deu certo ao mesmo tempo em que tenta, por outro lado, inovar, numa seara muito criticada como é a avaliação educacional em larga escala no Brasil.

Uma das principais críticas é a de que a avaliação educacional no Brasil não tem surtido muitos efeitos na melhoria da qualidade educacional. Gatti, em seu texto “Avaliação e qualidade da educação” (GATTI, s.d), elenca uma série dessas outras críticas recorrentes, a saber:

- O dispêndio que tais avaliações acarretam e que alguns críticos argumentando que esses testes não têm contribuído para a melhoria da qualidade da educação. Para Gatti, se assim fosse, seríamos o país com melhor desempenho dos alunos nas medições internacionais, tantas as avaliações que temos;
- As inúmeras avaliações educacionais presentes no Brasil, muitas vezes sobrepondo avaliações nacionais, estaduais e municipais;
- A subutilização dos dados coletados pelas avaliações em larga escala, desde os anos 70 pelo menos, o que se reflete na elaboração de políticas que parecem não conhecer ou utilizar o que tais dados tem apontado;
- Falta de utilização por parte das escolas, dos dados e indicadores educacionais, na elaboração das suas ações e dos seus planos pedagógicos, dificultando a identificação dos diretores com os resultados das escolas;
- A avaliação aponta que a qualidade educacional está ruim, mas não há uma discussão e uma agenda nacional em torno de qual qualidade está nos referindo;
- O reducionismo que tais avaliações encerram em si nas suas formas de representação sobre a qualidade e sobre a realidade escolar, o que se traduz nos diferentes modelos de avaliação existentes Brasil afora;
- A persistência de pífios índices educacionais como a taxa de 11% de analfabetismo entre pessoas de mais de 15 anos, uma das maiores do

continente americano, as altas taxas de distorção idade-série e as taxas de reprovação que ainda podem ser consideradas altas;

- A falta de outros fatores que ajudem a contextualizar o desempenho das escolas ampliando a perspectiva de análise dos sistemas e das escolas individualmente;
- O baixo nível de discussões mais qualificadas sobre os dados produzidos e coletados, em contraposição à uma superexposição midiática dos resultados de desempenho apresentados;
- A manutenção de uma visão de qualidade educacional restrita ao desempenho ou rendimento escolar em seu sentido estrito.

Há, ainda, outras críticas ligadas à avaliação como parte integrante da lógica de mercado, aplicada ou estendida à educação, enxergada assim, como uma parte mais ampla dos mecanismos de reprodução capitalista e das suas necessidades e exigências, como a criação de uma avaliação a serviço da meritocracia e hierarquização social, além da criação de mecanismos que tentam trazer a educação para a lógica de mercado criando um sistema valorativo e de competência (competição) entre as escolas.

A par de tais críticas o Avalia-BH foi desenhado e implementado na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

A crença que move o programa aceita e reconhece as críticas acima. No entanto, o programa foi idealizado a partir da crença que a avaliação pode assumir um papel de destaque na educação. O desenho do Avalia-BH, centrou-se, assim, na concepção de um programa que não fosse apenas uma avaliação, mas que fosse uma ferramenta para o monitoramento do desempenho de cada criança da RME-BH de forma a possibilitar a intervenção educacional individualizada a partir de avaliações diagnósticas e a partir do acompanhamento do desempenho ano a ano nas avaliações externas, de cada aluno da nossa rede de ensino. O foco do Avalia-BH deixou de ser apenas a rede de ensino e as escolas, mas o próprio aluno em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O capítulo 1 trata da explicitação do Avalia-BH, dos seus antecedentes históricos, idéias que sustentam o programa e o lugar que a avaliação educacional ocupa na política institucional da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED). Nesse primeiro capítulo ainda vamos explicitar o contexto da nossa pesquisa, nossa hipótese de trabalho e a justificativa para realizarmos tal trabalho.

O Avalia-BH pode ser classificado como uma avaliação sistêmica com foco no monitoramento dos alunos, apresentado a seguir.

1.1. Antecedentes históricos do Avalia-BH

Historicamente podemos remontar o Avalia-BH a um “campo sujeito à fortes críticas ideológicas, contra uma massa crítica intelectual relativamente pequena, a qual cresceu nos últimos anos em grande medida em decorrência dos programas avaliativos postos em prática no Brasil em diversos níveis da administração pública (federal, estadual e municipal)”, conforme Gatti (2009, p. 8).

Para Castro (2009), o surgimento dos sistemas de avaliação educacional foi uma das políticas que mais evoluíram no Brasil nos últimos 15 anos dando “forma a um robusto e eficiente sistema de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino” (CASTRO, 2009, p. 5) e abrangendo uma série de programas avaliativos tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (ENCCEJA), Avaliação do Ensino Superior (SINAES), Prova Brasil e Provinha Brasil, os dois últimos especificamente para o ensino fundamental⁷.

A origem e trajetória dos sistemas avaliativos no Brasil remontam, segundo Gatti (2009), aos anos de 1960 com as primeiras preocupações em avaliar a partir de critérios mais objetivos e anunciados de forma claramente explicitados.

Destaca-se na linha de tempo das avaliações educacionais de larga escala a criação do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP) da Fundação Getúlio Vargas, em 1970 que elaborou um conjunto de provas objetivas para as últimas séries do ensino médio nas áreas de linguagem, matemática, ciências físicas e naturais e

⁷ Talvez, para sermos justos com a história da avaliação educacional brasileira, possamos remontar a 1907 com as primeiras coletas de dados para abastecer o Anuário Estatístico do Brasil, com informações do ensino público e privado (embora restrito ao Distrito Federal e ao Rio de Janeiro e apresentava informações sobre a quantidade de escolas, de pessoal docente, de matrículas e repetências. Em 1931, criou-se a Diretoria Geral de Informações e Estatísticas e Divulgação, o que no entanto só tomou corpo em 1936 com uma grande coleta de dados em nível nacional. Há que ressaltar-se, ainda, a criação em 1934 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a criação em 1938 do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que em 1970 passa a se chamar Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, apesar de continuar com a mesma sigla.

estudos sociais. Nessa primeira experiência do CETPP já constava também a inclusão de um questionário socioeconômico dos alunos.

Na Fundação Carlos Chagas (FCC) também houve um núcleo constituído especialista em testes e medidas que, no entanto se direcionou para os processos seletivos de universidades, cursos superiores e cargos públicos, não tendo – nesse momento – uma inserção mais forte na avaliação de redes de ensino (Gatti, 2009, p. 9).

Outra iniciativa destacada por Gatti (2009) foi o Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latinoamericana (ECIEL) realizado no Brasil e outros países da América Latina, sobre os determinantes dos níveis de escolaridade e do rendimento escolar obtido pelos alunos. Nesse estudo também apresentou um interesse em compreender um pouco mais as características pessoais e socioeconômicas dos alunos, bem como suas atitudes em relação ao processo escolar e aspirações futuras, e coleta de dados sobre os diretores, professores e escolas. (GATTI, 2009, p. 9).

Após essas iniciativas esse tipo de avaliação só vai aparecer novamente já nos idos dos anos de 1988 com os primeiros estudos e incursões teóricas para a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) o que só vai ocorrer de fato em 1990. Antes disso, somente a cidade de São Paulo em 1980 se preocupou em avaliar sua rede de ensino, realizando o primeiro estudo avaliativo de uma rede de ensino, abrangendo a 1ª, 3ª, 5ª, 7ª séries do ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio, além do terceiro estágio da educação infantil (GATTI, 2009, p. 9).

Por sua vez, mas partindo para os temas da seletividade da educação e avaliação da política nacional de educação, a Fundação Carlos Chagas (FCC) utilizando-se de dados demográficos e de estudos de caso também abre outro leque – não menos importante – da avaliação de desempenho por testes (GATTI, 2009, p. 10).

O EDURURAL foi um projeto de educação desenvolvido em todos os estados do nordeste. A avaliação do projeto acompanhou todo o processo de implementação e o seu desenvolvimento, sob vários aspectos do ano de 1982 até 1986. Essa avaliação abrangeu as formas de gerenciamento do projeto, e amostralmente o gerenciamento local, analisando diversas variáveis como o sistema de monitoria, os professores, as organizações municipais de ensino, os alunos e as famílias. Para tanto, desenvolveram-se testes para avaliar as crianças da segunda e quarta séries do ensino fundamental, considerando-se sua pertinência à zona rural em classes, geralmente, multisseriadas. Esses testes foram desenvolvidos também de forma amostral em escolas do Piauí, Ceará e Pernambuco (GATTI, 2009, p. 10).

No final dos anos de 1980 o Ministério da Educação (MEC) começa a mostrar interesse concomitantemente sobre os dados de rendimento dos alunos, mas também sobre os fatores a ele associados (GATTI, 2009, p. 11). Por essa época também, os debates sobre os indicadores educacionais brasileiros, notadamente a evasão e a repetência, sobretudo a partir do estudo de Ribeiro (1991) sobre os erros graves no tratamento dos dados educacionais pelo MEC mostrando que as taxas de evasão escolar no Brasil são baixas e que o grande problema educacional brasileiro é a repetência, causada pela péssima qualidade do nosso sistema educacional.

Em 1987, ainda utilizando a teoria clássica dos itens e lutando contra uma série de limitações metodológicas e dificuldades para fazer uma avaliação de larga escala com instrumentos e medidas válidas para comparabilidade, o MEC avaliou 10 capitais brasileiras no 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries nas disciplinas de língua portuguesa (com redação), matemática e ciências. Posteriormente a prova foi ampliada para mais 20 capitais e 39 cidades distribuídas por 14 estados brasileiros, realizou-se uma avaliação escolar dos alunos do 3º ano do ensino médio, abrangendo todas as modalidades existentes naquele momento (geral, normal, técnico industrial, comercial, etc.) (GATTI, 2009, p. 11).

Como não podia deixar de ser, os baixos resultados médios apresentados nessas primeiras ondas de experiência em avaliação trouxeram um impacto bastante negativo retumbando na mídia e na sociedade em geral e trazendo tal discussão para o centro das administrações públicas e um interesse crescente pelas avaliações em larga escala, pelo interesse em medidas educacionais, criação de currículos e escalas de desempenho para os alunos.

Um primeiro impacto das avaliações no período de 1988-91 foi que pela primeira vez na história começamos a dispor de bancos de dados mais consistentes sobre o desempenho dos nossos alunos, bem como a coleta de dados contextuais (dados socioeconômicos, informações das escolas, professores, etc.) trouxe uma imensa gama de variáveis que poderiam ser exploradas e analisadas criteriosamente, permitindo estudos exploratórios, cruzamentos de dados, estabelecimento de correlação entre fatores e desempenho dos alunos, dentre outras aplicações.

Mas, certamente, o grande impacto dessas avaliações foi a criação e implantação do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB) que desembocou num sistema de avaliações que cobre hoje todos os níveis da educação brasileira, embora com motivações diferenciadas uma série de avaliações, das quais fazem parte a Provinha Brasil, Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Superior (SINAES), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

No início dos anos de 1990 o Brasil participou do segundo Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional, que à época envolvia 27 países e cuja participação brasileira, possuía um nítido caráter comparativo - apesar de bastante restrito, como amostragem da educação brasileira (nessa primeira época apenas Fortaleza e São Paulo participaram) – mostrando que a qualidade da educação ofertada no Brasil deixava muito a desejar mesmo quando nos comparávamos a países parecidos conosco em termos de desenvolvimento.

Em 1993 o MEC inicia em articulação com as secretarias estaduais de educação a implantação do SAEB, realizado nacionalmente de forma amostral com provas objetivas utilizando-se a modelagem da Teoria Clássica dos Itens (TCT) (GATTI, 2009, p. 12) que apresentava bastantes limitações enquanto instrumento de avaliação em larga escala, decorrentes dos próprios limites da TCT, a saber, (PASQUALI; PRIMI, 2003):

- O fato de que o instrumento construído depende intrinsecamente do objeto medido (*test-dependent*), ou dito de outra forma, o resultado da avaliação poderia variar de acordo com o instrumento utilizado, mesmo que os examinados fossem os mesmos;
- Os parâmetros dos itens de um teste dependem da amostra de sujeitos em que tais parâmetros foram calculados, fazendo, por exemplo, o grau de dificuldade da avaliação, variar em função dos indivíduos (problema de amostragem não representativa). Desta forma os parâmetros dos itens dependem da amostra dos sujeitos em que eles foram calculados. Assim, um item (questão) se tornaria mais fácil ou difícil dependendo da amostra considerada ser composta de indivíduos com mais ou menos habilidades, isto é, o parâmetro de dificuldade do item vai variar de aplicação para aplicação em função dos indivíduos considerados na amostra (*subject-dependent*). Conseguir estimar tal parâmetro de dificuldade mesmo em amostras não representativas é considerado um avanço, o que a TCT não dá conta;
- Um grave problema da TCT se situa no cálculo da fidedignidade do teste, que é definida comumente em termos de formas paralelas de um teste, as quais precisam ser estritamente paralelas, isto é, elas precisam produzir um

escore verdadeiro idêntico e variâncias também iguais, o que é algo quase impossível de ser conseguido, ainda que sejam aplicados nos mesmos sujeitos, visto que os próprios sujeitos também mudam ao longo do tempo (maturação, motivação, por exemplo), tornando a comparação entre as duas formas, não mais paralela;

- A TCT trabalha com o pressuposto que variância dos erros de medida é a mesma para todos os testados, hipótese de difícil sustentação visto que é quase óbvio que alguns alunos irão realizar o teste de forma mais consistente. O que ocorre aqui, por exemplo, é que um teste com itens medianamente fáceis poderá discriminar os indivíduos com habilidades médias, mas não irá ter o mesmo poder para discriminar os alunos com habilidades mais altas ou desenvolvidas, o que faz o erro da medida ser maior nesse segundo grupo que no primeiro, ocasionando uma medida de menor precisão;
- Na TCT, a discriminação do item – poder do item para separar os alunos que já possuem determinadas habilidades daqueles que ainda não possuem – é baseada no escore total do teste, seja utilizando grupos-critério ou coeficientes de correlação, o que é uma incongruência lógica, pois a discriminação de cada item é testada contra o escore total que é constituído por todos os itens do teste, inclusive o item que se está analisando, o que supõe que os outros itens, pelo menos, sejam adequados. Mas se o são, porque fazer tal análise? E se não o são, a análise está completamente equivocada (PASQUAILI; PRIMI, 2003, p. 99-110).
- A condição típica dos testes da TCT é que eles são elaborados para avaliar maximamente os indivíduos com habilidades medianas, sendo, por isso, menos apropriados e válidos para avaliar sujeitos com habilidades superiores ou os de pouca habilidade, como os alunos de baixo desempenho, por exemplo.

Segundo Gatti (2009, p. 12) a partir de 1995 inicia-se na elaboração do SAEB, a utilização da metodologia da Teoria da Resposta do Item (TRI), capitaneados pelo MEC e pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (FCC), com o objetivo de diminuir as limitações da teoria clássica, apontados acima. Importante salientar que a TRI não veio

substituir a TCT, mas apenas partes dela, mais particularmente a análise dos itens e melhorar o cálculo da fidedignidade da medida (PASQUALI; PRIMI,2003).

Esta mudança coloca os testes do SAEB no patamar das avaliações internacionais de larga escala que trabalham com modelos mais sofisticados na elaboração dos testes, na estimação dos parâmetros dos itens e na estimação da proficiência do aluno.

De acordo com Pasquali e Primi (2003) as vantagens da TRI são:

- O cálculo do nível de aptidão do indivíduo independe da amostra de itens utilizados: diz-se que a habilidade do sujeito é independente do teste (*nottest-dependent*);
- A estimação dos parâmetros de dificuldade e discriminação também independe da amostra utilizada, ou seja, os parâmetros são independentes do sujeito (*notgroup-dependent*);
- A TRI permite emparelhar itens com a aptidão do sujeito, o que quer dizer que avaliamos os alunos, utilizando itens com dificuldade tal que se situam em torno do tamanho da aptidão do sujeito, o que torna possível utilizar itens mais fáceis para indivíduos com habilidades inferiores e itens mais difíceis para sujeitos com habilidades mais desenvolvidas, produzindo escores comparáveis em ambos os casos;
- A TRI constitui um modelo que não precisa fazer suposições que aparentam ser improváveis, tais como os erros de medida serem iguais para todos os alunos;
- A TRI não exige trabalhar com testes estritamente paralelos como exige a psicometria clássica (TCT).

A utilização da TRI e das suas vantagens em relação ao modelo da TCT, tornou possível, oferecer informações mais seguras sobre o desempenho dos alunos, maior confiabilidade das medidas de proficiência, maior fidedignidade dos testes, além de condições de comparabilidade em escala nacional, estadual, municipal e das próprias unidades escolares, o que o modelo da TCT, pelas limitações aqui brevemente esboçadas, não permitia.

Mas durante os anos de 1990 as avaliações escolares em larga escala também começam a ser utilizadas no âmbito estadual e por vezes em âmbito municipal.

As iniciativas mais consistentes, dessa época, foram as avaliações dos alunos das Escolas Padrão⁸, do Estado de São Paulo, em 1992, cujo objetivo era verificar se os insumos diferenciados que tais escolas e professores recebiam obtinham melhores desempenhos no nível de aprendizado escolar por parte dos alunos. Essa avaliação abrangeu língua portuguesa, redação, matemática, ciências, história e geografia, tendo também sido aplicado um questionário para sondagem das características dos alunos e foi aplicada para todos os alunos da 8ª série (GATTI, 2009, p. 13).

Os primeiros resultados foram frutos de uma análise psico-pedagógica e recomendações curriculares foram feitas e consolidadas em documentos distribuídos às escolas, além de vários estudos com foco específico para subsidiar ações junto às escolas. Essa avaliação que pretendia ter um caráter longitudinal foi descontinuada por mudanças na administração do Estado de São Paulo. A nova gestão centrou-se em estudos comparativos do rendimento das Escolas Padrão e Escolas Não Padrão, considerando variáveis tais como a região da escola, os períodos, diurno e noturno dos cursos, e também apontou implicações pedagógicas e recomendações quanto aos pontos críticos em cada disciplina (GATTI, 2009, p. 13).

Ainda conforme Gatti (2009) entre 1992 e 1994, outro projeto de avaliação foi desenvolvido no Estado de São Paulo. Este, de caráter amostral com características de pesquisa avaliativa, o Projeto de Avaliação de Impacto do Ciclo Básico e da Jornada Única na Área Metropolitana de São Paulo, constou de um estudo longitudinal que acompanhou um mesmo grupo de crianças, durante três anos com o objetivo complexo de analisar mudanças de aprendizagem e de características cognitivas dos alunos ao longo do tempo. Esse trabalho representou algo bastante inovador e nunca feito no Brasil, inclusive com um estudo paralelo de caráter antropológico.

A partir de 1995 instituiu-se no Estado de São Paulo o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar no Estado de São Paulo (SARESP) que se realiza até hoje e culminou em 2008 com a elaboração do Indicador de Desenvolvimento Educacional do Estado de São Paulo (IDESP).

⁸ A Escola Padrão foi um projeto de inovação curricular desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, inicialmente com 306 escolas no Estado, posteriormente ampliado para mais de mil escolas com vistas a abranger todas as escolas do sistema, o que não chegou a acontecer.

Também em 1992 o Estado de Minas Gerais começa a desenvolver um programa de avaliação das suas escolas públicas, do qual inclusive cheguei a participar como elaborador de itens para a prova de história e analista dos resultados dos alunos. Nessas primeiras experiências era utilizada a Teoria Clássica dos Itens e mais tarde, com a criação e aperfeiçoamento do SIMAVE, passa-se a utilizar a Teoria da Resposta ao Item (TRI).

Também em Minas Gerais a ideia era que a avaliação pudesse dar base para a melhoria da qualidade do ensino e fazia parte de uma proposta mais ampla do governo do estado para a educação (GATTI, 2009, p. 14).

Tais avaliações eram censitárias, realizadas a cada dois anos e também incorporavam informações contextuais coletados através de questionários. No início participavam somente as crianças do 3ª série do ensino fundamental e em 1988 com a implantação da progressão continuada passou a proceder a avaliação em todos os anos (GATTI, 2009, p. 14).

Além das avaliações buscou-se, ainda, formar quadros técnicos em avaliação educacional com cursos no Brasil e no exterior, com a nítida preocupação de possuir pessoal capacitado a lidar com a coleta, geração e interpretação, a partir das respostas das avaliações (GATTI, 2009, p. 14).

Em 2000 foi criado o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE) formada pelo Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB). Em 2005 o SIMAVE é ampliado com o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) que avalia alunos do 3º e 4º anos do ensino fundamental, com uma inovação devolver para as escolas o resultado identificando os alunos com baixo desempenho.

Atualmente ainda compõe o SIMAVE o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) formado por um sistema informatizado de geração de provas e emissão de relatórios de desempenho por turma, impressas e corrigidas na própria escola, com o objetivo de fornecer dados para subsidiar o planejamento e as intervenções pedagógicas e se constitui de uma avaliação diagnóstica realizada no primeiro semestre e outra no segundo semestre letivo para subsidiar o professor quanto ao desenvolvimento de cada aluno (SOARES, 2011, p 59-63).

Nesse formato, o SIMAVE avalia, hoje, o 3º e 5º anos do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, sendo que em 2001 também foi avaliado ciências humanas e ciências da natureza. O programa

sofreu um breve período de descontinuidade em 2004-2005 e desde 2006 tem se realizado ininterruptamente (SOARES, 2011, p 59-63).

Um pouco mais tardiamente que São Paulo e Minas Gerais, em 1995, o Paraná realizou sua primeira avaliação em larga escala como expansão do SAEB, ofertando aos seus municípios e escolas resultados particularizados. Até o ano 2000 as avaliações eram feitas sob os pressupostos da TCT e a partir daí passaram a ser feitas pela TRI, tendo como referência os conteúdos curriculares para as escolas do Estado do Paraná, que possuíam inovações em sua concepção contemplando cinco áreas: procedimentos de leitura, recursos expressivos e efeitos de sentido, variação linguística, coerência e coesão, e, conhecimento linguístico operacional (GATTI, 2009, p. 14).

O Estado do Paraná utilizou relatórios diversificados para comunicar seus resultados: para diretores de escola e secretários municipais de educação, com uma visão mais global e comparativa; para professores e equipes pedagógicas com análises mais detalhadas dos itens e tipos de erros, com recomendações e sugestões pedagógicas; e para presidentes de associações de pais e mestres e pais de alunos o Boletim da Escola com uma síntese específica da situação da escola e uma descrição dos níveis de desempenho alcançados (GATTI, 2009, p. 14).

Ainda segundo Gatti (2009), mais recentemente implementou-se nesse Estado um processo de avaliação institucional envolvendo escolas, regionais de ensino e Secretaria de Educação.

O Estado do Ceará também possui um dos sistemas de avaliação em larga escala que data de 1996. Inicialmente suas avaliações eram de caráter amostral de desempenho dos alunos do ensino fundamental, além de uma inovação que consistiu de uma avaliação institucional das escolas, com envolvimento da comunidade, o qual se mostra como uma inovação em relação ao que foi experimentado em outros estados (GATTI, 2009, p. 14)

Em 2009 foi institucionalizado o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE), que é composto de três programas: Avaliação de Desempenho Acadêmico, de natureza externa que avalia as competências e habilidades dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática para o segundo ano da alfabetização, 5º e 9º anos do ensino fundamental e para as três séries do ensino médio identificando e o nível de proficiência dos alunos e a evolução do seu desempenho; Avaliação Institucional, que possibilita à escola, a partir de auto-avaliação e da Avaliação de Desempenho do Núcleo Gestor, conhecer e

aperfeiçoar as inter-relações, os serviços prestados, desempenho do corpo docente e discente, funcionários e gestores; os Estudos e Pesquisas Educacionais e Avaliações de Programas, que buscam aprofundar o conhecimento das situações-problema e das tendências detectadas nas avaliações (GATTI, 2009, p. 14).

É dessa linhagem de avaliações e dessa história que o Avalia-BH é herdeiro. Da história das avaliações de larga escala no Brasil, da tradição de um Estado que se assume enquanto gestor, que se aparelha para tal e que assume os riscos positivos e negativos de avaliar o resultado dos serviços prestados aos cidadãos, ainda que sob críticas e limitações que tais processos encerram em si, enquanto interpretação da realidade.

Apesar de todas as críticas às avaliações, no entanto, o fato incontestável é que a educação brasileira continua com baixos níveis de qualidade, e que os maiores afetados são os alunos das classes menos favorecidas, e, ainda que reconheçamos que medir não resolve por si mesmo os problemas da educação, temos de aceitar que é muito difícil mudar sem mensurar ou valorar algo (quantitativa ou qualitativamente), o que já bastaria para ser capaz de justificar a utilização de mecanismos de avaliação da qualidade educacional (SILVA et ali, 2010, p. 5).

1.2. O Avalia-BH

O Avalia-BH foi realizado pela primeira vez em 2008, em parceria da Secretaria Municipal de Educação – SMED, com a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e contou com uma avaliação externa de caráter censitário para todos os alunos do 3º ao 9º ano do ensino fundamental e contou, ainda, com a aplicação de questionários contextuais para alunos, diretores, coordenadores pedagógicos e professores das disciplinas avaliadas e uma pesquisa, derivada dos questionários intitulada “Avaliação dos fatores que Intervêm na Construção do Conhecimento”, boletins individuais com a interpretação pedagógica do resultado para os pais, o relatório por escola, além de um relatório por escola, contextualizando seu resultado no âmbito da sua regional e da rede municipal de educação, além da divulgação das matrizes avaliativas e dos descritores utilizados para a elaboração das avaliações.

Por diversos motivos que não cabe aqui explicitar, inclusive por serem de ordem particular da relação estabelecida entre a SMED e a FGV, ainda ao final de 2008 optou-se por um redesenho do programa Avalia-BH, o que ficou a cargo da Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais (GAPED) e a realização da avaliação passou, então para uma parceria da SMED com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

O novo desenho do Avalia-BH manteve o objetivo de avaliar anualmente e censitariamente o desempenho dos alunos da RME-BH em língua portuguesa, matemática e ciências (que se iniciou a partir de 2010) e também continuou com a ideia de identificar os fatores que interferem no desempenho acadêmico dos estudantes.

Uma das características inovadoras do Avalia-BH é a possibilidade da formação de um banco de dados (histórico) de cada aluno da RME-BH ao longo da sua trajetória escolar, com os resultados tanto das avaliações diagnósticas quanto da avaliação externa, permitindo acompanhar e monitorar os percursos acadêmicos dos estudantes do município de Belo Horizonte ao longo do tempo (avaliação longitudinal). Até então, somente o Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 (GERES)⁹ tinha possibilitado tal empreendimento, com a ressalva que era um projeto de pesquisa e não uma avaliação formal de um sistema de ensino, como o Avalia-BH.

Outra inovação do Avalia-BH tem sido o fato de tentar ampliar os tradicionais indicadores de fluxo e desempenho, construindo indicadores que possam ajudar a fazer uma leitura contextual dos resultados, a partir de critérios tais como:

⁹Trata-se de um estudo longitudinal de painel, com início em 2005, no qual a mesma amostra de escolas e de alunos está sendo observada ao longo de quatro anos. O GERES envolveu a associação entre cinco centros universitários com tradição em avaliação da educação, a saber: o Laboratório de Avaliação da Educação da PUC-Rio (LAED), o Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da UFMG (GAME), o Laboratório de Avaliação da UNICAMP (LOED), a Linha de Pesquisa de Avaliação da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, o Centro de Avaliação da Educação da UFJF (CAEd) e a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS).

A amostra de escolas era formada pelo conjunto de escolas que oferecem as séries ou anos inicial do Ensino Fundamental em cinco cidades brasileiras. São elas: Belo Horizonte (MG), Rio de Janeiro (RJ), Salvador (BA), Campo Grande (MS) e Campinas (SP). A população de alunos corresponde aos alunos matriculados nessas escolas que estavam cursando o 2º ano ou 1ª série do Ensino Fundamental (independentemente da idade), no final do mês de Março de 2005. Maiores informações sobre o projeto. Para maiores detalhes sobre o GERES consultar: FRANCO, C.; BROOKE, N.; ALVES, F. (2008). **Estudo longitudinal sobre a qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro**. Rev. Ensaio: aval. pol. públ. educ., v. 16, n. 61, Rio de Janeiro, p. 625-638, out/dez. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a08.pdf> (acesso em 23/9/2013).

- Nível de complexidade das escolas: indicador construído a partir das características de cada escola, tais como número de alunos, de anos e modalidades ofertadas, número de turnos de funcionamento, dentre outros;
- Indicador socioeconômico das escolas: utilizado para contextualizar as escolas a partir da composição socioeconômica dos seus alunos. É um indicador importante em vista das discussões sobre a influência do nível socioeconômico sobre o desempenho dos alunos;
- Indicador de equidade social: Utilizado para averiguar o quão as escolas conseguem aproximar o desempenho dos alunos menos favorecidos economicamente do desempenho dos alunos melhor favorecidos socialmente, historicamente desiguais no Brasil;
- Indicador de equidade racial: Utilizado para verificar o quão as escolas conseguem aproximar o desempenho dos alunos de grupos de pertencimento de cor/racial com desempenho mais baixo daqueles de pertencimento de cor/racial com desempenho mais alto;
- Indicador de Clima Escola: Utilizado para contextualizar as escolas a partir do conceito de clima escolar. O clima escolar tem sido relatado em diversas pesquisas e estudos como um fator preponderante que influencia no desempenho dos alunos/escolas, principalmente pelas pesquisas em escolas eficazes.

O Avalia-BH também permite a possibilidade de realização de estudos e pesquisas contextuais e longitudinais a partir da ótica de vários atores, já que todos os segmentos escolares respondem questionários contextuais: diretores, coordenadores pedagógicos, professores das disciplinas avaliadas e alunos. Esses questionários investigam o nível socioeconômico dos alunos, a percepção de diretores, coordenadores pedagógicos e alunos sobre vários aspectos da escola, tais como a relação professor-aluno, percepções sobre fatores do clima escolar, dimensões do processo de ensino-aprendizagem, trabalho pedagógico e da gestão escolar.

O programa Avalia-BH – em seu novo desenho a partir de 2009 – passou a ser formado por duas avaliações, a saber: uma avaliação externa do desempenho escolar para medir as habilidades e competências já consolidadas ao final de cada ano pelos alunos avaliados; uma avaliação diagnóstica do desenvolvimento escolar, realizada duas

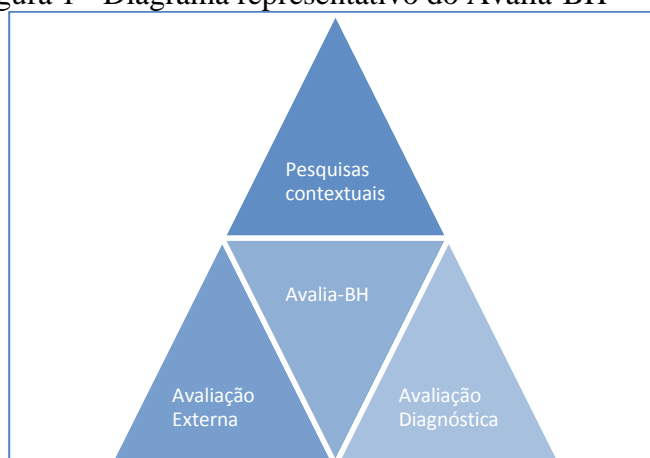
vezes por ano, uma logo no início do ano letivo e outra ao final, aplicadas pelo próprio professor, com resultados coletados pela Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais (GAPED), processados, interpretados pedagogicamente e devolvidos para as escolas com resultados agregados por aluno e turma, escola. A avaliação diagnóstica tem a finalidade de balizar para o professor o resultado do seu trabalho ao longo do ano auxiliando o professor no acompanhamento do trabalho e monitoramento do desempenho dos alunos.

A ideia é que tal processo fortaleça os processos internos de avaliação escolar, possibilitando a comparação do aluno pelo professor em dois momentos diferentes do ano letivo, melhorando sua percepção dos alunos e do desenvolvimento de cada aluno em particular, a partir do resultado tanto das avaliações diagnósticas quanto da avaliação externa. Cabe ressaltar, aqui, que o resultado da avaliação diagnóstica é devolvido quase que imediatamente para as escolas para cumprir essa função, enquanto que a avaliação externa só tem seus resultados divulgados por volta do mês de abril do ano seguinte à avaliação.

O Avalia-BH tem em seu desenho, ainda, a disponibilização de um banco de itens avulsos disponibilizado para os professores, categorizados por descritor com questões das disciplinas avaliadas (língua portuguesa, matemática e ciências) para utilização ao longo do ano sempre que o professor julgar necessário.

De forma esquemática podemos representar a concepção do Avalia-BH da seguinte forma:

Figura 1 - Diagrama representativo do Avalia-BH



Fonte: SMED/GAPED

O desenho inicial da pesquisa também previa que a cada ano seria eleito um tema para uma pesquisa a partir dos dados coletados com o objetivo de retornar para a RME-BH o conhecimento produzido a partir de tais instrumentos. Assim, em 2008 foi realizada a pesquisa “Fatores que impactam o desempenho dos alunos da RME-BH” e para o período de 2009 a 2012 o estudo “Clima Escolar nas escolas da RME-BH”, um estudo inédito num sistema de avaliação, que culminou com um indicador de clima escolar calculado para cada escola da RME-BH.

Por ser uma avaliação de caráter censitário e longitudinal o Avalia-BH permite não só nominar e identificar o desempenho acadêmico de cada aluno da RME-BH, mas também torna possível o monitoramento dos alunos com ênfase nos processos de intervenção, prioritariamente para os alunos de baixo desempenho, colocando assim a avaliação na centralidade do processo pedagógico.

É importante salientar que a avaliação sistêmica deve aprofundar o trabalho de avaliação escolar, que deve ser mais rica e diversificada, utilizando diferentes procedimentos, como por exemplo, trabalhos em grupo, trabalhos individuais, pesquisas, projetos de trabalho, testes, produções de texto, portfólios, dentre outros. Todo esse arsenal de práticas diversificadas deve permitir à escola resignificar os resultados da avaliação sistêmica e da avaliação diagnóstica, possibilitando aos professores, coordenadores pedagógicos e diretores acompanharem o percurso de cada aluno da escola, de forma individualizada, em ações de intervenção e planejamento mais específico, de acordo com as necessidades dos alunos, identificadas por um lado pelas ações dos próprios professores e de outro pelas medidas das avaliações sistêmicas.

Já os resultados por turma e por escola permitem à direção e coordenação pedagógica terem uma visão mais global e agregada do desempenho dos alunos da escola, seja pela turma de origem do aluno, professor ou professores que trabalham com determinados alunos/turmas permitindo (re)planejar sua enturmação, pensar grupos específicos de projetos de intervenção, repensar sua distribuição de tempos e espaços, (re) discutir seu planejamento, Projeto Político Pedagógico (PPP), dentre outras ações possíveis.

Para a gestão mais central o Avalia-BH permite uma visão de conjunto por área geográfica (regionais) além de permitir a comparabilidade do desempenho das escolas ao longo do tempo, a evolução e a contribuição de cada escola na melhoria da qualidade da educação no município de BH. Permite ainda, que o município se compare a outros

municípios ou Estados já que a escala de desempenho do Avalia-BH é totalmente comparável à escala do SAEB (SAEB, Prova Brasil).

O Avalia-BH avalia aproximadamente 120.000 alunos, em língua portuguesa, matemática e ciências (desde 2010) em dias separados. Há ainda a aplicação de questionários contextuais para os diretores, coordenadores pedagógicos, professores das disciplinas avaliadas e para todos os alunos do 3º ao 9º ano que participam do Avalia-BH. Tais questionários são considerados de importância estratégica porque visam o conhecimento de variáveis importantes para a compreensão dos resultados dos alunos (fatores associados ao desempenho), processos de gestão (central e das escolas), equidade da RME-BH, dentre outros.

Importante salientar que o Avalia-BH garante aplicadores especiais a todos os alunos com deficiência bem como provas diferenciadas também (letras ampliadas, Braille, etc.) além de não excluir o resultado desses alunos do cálculo da proficiência média das escolas e da RME-BH.

A implementação do Avalia-BH em seu novo formato deu-se em 2009 e foi feita em parceria da Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais (GAPED) e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e representou um grande esforço organizacional e logístico das duas instituições parceiras.

O quadro abaixo ilustra um pouco tal esforço e empreendimento:

Tabela 1 - Logística do processo de implantação do Avalia-BH¹⁰

Fase/Etapa	Ações
Preparação	<ul style="list-style-type: none"> Definição da população a ser avaliada e das dimensões a serem avaliadas Definição do desenho do Avalia-BH
Definição do que será avaliado	<ul style="list-style-type: none"> Elaboração das matrizes de referência Elaboração dos descritores
Construção do banco de itens	<ul style="list-style-type: none"> Oficina de elaboração de itens

¹⁰Esse esforço é repetido ano a ano na manutenção do projeto, mesmo na etapa de preparação já que sempre o programa passa por ajustes, pequenos aperfeiçoamentos e até redesenhos em processo para seu aprimoramento do programa.

(avaliação externa, diagnóstica e banco de itens do professor)	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração dos itens • Revisão técnica e pedagógica dos itens • Modificação dos itens, quando necessário • Inserção constante de novos itens
Pré-testagem do banco de itens	<ul style="list-style-type: none"> • Definição da população amostral e rede a ser feita a pré-testagem • Elaboração e impressão dos testes e cadernos de testes • Aplicação dos testes • Processamento • Tratamento estatístico dos itens pela Teoria de Resposta ao Item (TRI)
Montagem e impressão dos testes (avaliação externa)	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha das questões de acordo com os resultados do pré-teste (TRI) • Organização dos blocos de itens para compor os diferentes cadernos de teste • Impressão gráfica, empacotamento, etiquetagem, distribuição às escolas
Elaboração dos questionários contextuais (diretores, coordenadores pedagógicos e alunos)	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração dos questionários contextuais • Revisão técnica dos questionários • Impressão dos questionários • Aplicação dos questionários • Processamento
Processamento dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura ótica para processamento e tabulação dos testes e questionários contextuais • Inserção dos resultados no banco de dados do programa • Tratamento estatístico (TRI) • Cálculo da proficiência para posicionamento do aluno na escala de desempenho
Divulgação dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração, impressão e distribuição dos boletins pedagógicos para vários níveis da

	gestão (escola, gestores, professores) e dos boletins individuais do aluno
	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos resultados • Divulgação dos resultados, inclusive no portal do Avalia-BH para fins de transparência e prestação de contas
Acompanhamento e intervenção pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos e oficinas de apropriação dos resultados • Ações do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) • Plano de Ação Pedagógica das escolas (PAP)

Fonte: SMED/GAPED

O Avalia-BH gera resultados agregados em vários níveis, cada qual tratado em seu boletim de resultados particular conforme o caso (gestor, escola, professor):

- Resultados globais do município;
- Resultado por regionais;
- Resultado por escolas;
- Resultado por turmas;
- Resultado por alunos (com geração do boletim individual do aluno, entregue para a família com a interpretação pedagógica do resultado do aluno e a comparação com o resultado da turma, escola e do município).

Os resultados dos alunos no Avalia-BH são estimados segundo a Teoria da Resposta ao Item (TRI), a qual permite uma melhor análise de cada item que compõe os instrumentos de avaliação, utilizando-se o modelo de três parâmetros, a saber:

1. Parâmetro A – Grau de dificuldade do item, representado pela dificuldade dos alunos em acertar um determinado item;

2. Parâmetro B – Poder de discriminação do item: capacidade do item para discriminar os alunos que possuem uma determinada habilidade, daqueles que não tem tal habilidade desenvolvida;
3. Parâmetro C – Estimativa de acerto ao acaso do item

A utilização da TRI permite, dentre outras coisas, proceder uma comparação entre o desempenho das escolas (ainda que não fossem os mesmos alunos a realizar os testes), avaliar todos os alunos a partir de uma mesma escala de desempenho, obter o características dos itens utilizados, comparar o desempenho dos estudantes ao longo do tempo, garantir a comparabilidade dos resultados do Avalia-BH com outras avaliações (SAEB, Prova Brasil, SIMAVE).

O uso da TRI permite, ainda, traduzir numa escala de desempenho única as medidas de desempenho dos alunos e a proficiência média das escolas e até das turmas, permitindo uma dupla interpretação:

- A interpretação dos domínios e competências que compõe a escala, ou seja, cada um dos domínios da escala relaciona-se com um conjunto de habilidades que permite localizar em que ponto da escala um aluno está posicionado, indo das habilidades mais simples até as mais complexas em cada um dos domínios avaliados, nas disciplinas avaliadas;
- Os padrões de desempenho em que é possível dar um sentido pedagógico aos resultados, permitindo verificar em que padrão cada aluno está.

Utilizando-se as duas interpretações em conjunto é possível não só mensurar (estimar) em que ponto da escala de proficiência cada aluno está, mas também estimar quais habilidades e capacidades tal aluno já consolidou e quais ainda não estão consolidadas, além de permitir saber em que complexidade cada competência e habilidade já foram desenvolvidas pelos alunos.

1.3. A Teoria de Programa do Avalia-BH

Para Weiss (2010) uma teoria de programa é o conjunto de crenças subjacentes à uma ação, ou seja, aquilo que se acredita que justifica uma política pública ou um programa, as ideias que percorrem sua elaboração. É um conjunto de hipóteses sobre as quais as pessoas (instituições) constroem seus projetos e programas. São as explicações que formam os elos causais que justificam suas ações, os *inputs* e os *outputs* esperados ou um modelo plausível do modo como se espera que um programa funcione, os resultados pretendidos e toda a cadeia de suposições causais que une recursos, atividades, resultados imediatos e metas finais do programa (WEISS, 2010, p. 56).

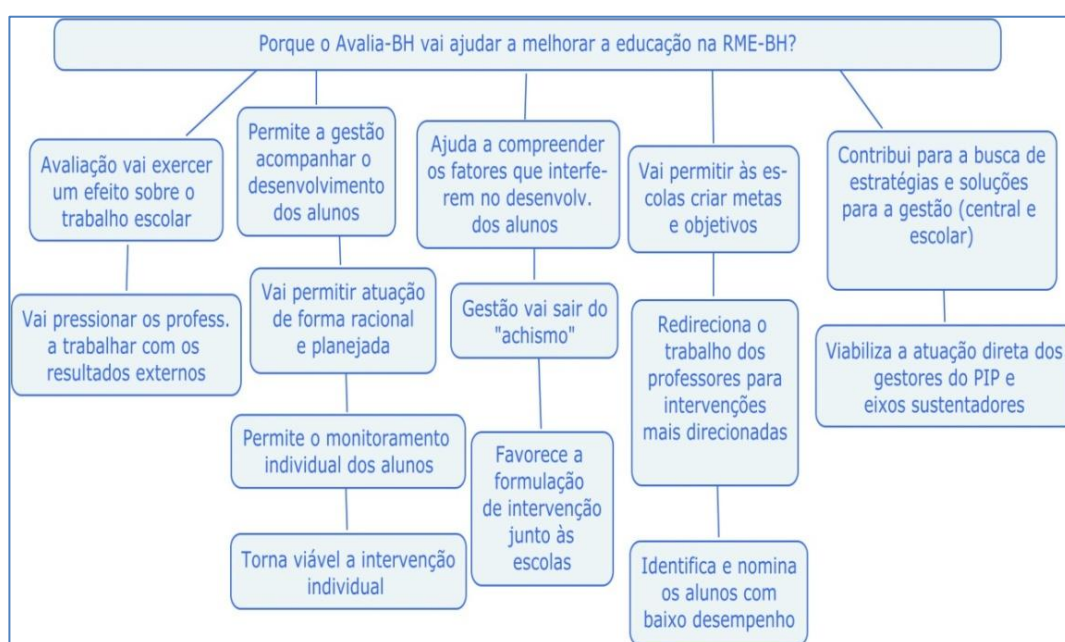
No caso do Avalia-BH a principal ideia contida na sua teoria de programa é a crença de que o monitoramento dos alunos e a devolução dos resultados de forma qualificada para os diversos atores sociais (gestores, diretores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos) podem ajudar as escolas em seus processos de reflexão e análise sobre seu trabalho, práticas pedagógicas, planejamento de ações e elaboração de estratégias de intervenção, na busca de uma (re) organização do trabalho de uma forma que potencialize de forma positiva os fatores intra-escolares contribuindo para a melhoria da qualidade educacional.

Outra ideia contida na teoria de programa do Avalia-BH é que a avaliação poderia ajudar, tanto a gestão central como a gestão escolar a sair do “*achismo*” contribuindo para a busca de formas mais racionais e científicas dos processos de ensino-aprendizagem e da gestão, ao mesmo tempo em que permite responsabilizar as escolas pelos resultados produzidos a partir da sua explicitação e da comparação com os resultados das outras escolas e com os resultados agregados por município (resultados globais), inclusive nominando e explicitando para todos os atores envolvidos os alunos com baixo desempenho que necessitam de acompanhamento e intervenção pedagógica mais urgente.

Do ponto de vista da gestão o que se observou foi que os resultados das avaliações têm contribuído para o fortalecimento das ações de acompanhamento escolar bem como apontou uma estratégia da gestão central de intervir de uma forma mais ativa delimitando para as gestões escolares a necessidade de ações corretivas, sejam pedagógicas, de organização dos tempos e espaços escolares, do PPP da escola, dos fatores intra-escolares que interferem no desempenho, como o clima escolar, por exemplo, assim como aponta também a necessidade de um diálogo entre as demandas das escolas e os recursos da SMED.

Weiss (2010, p. 56) chama a atenção para o fato de que os programas são fenômenos complexos, geralmente elaborados a partir da experiência prévia ou da vivência em determinados campos de trabalho e, às vezes, por alguma experiência em ciências sociais ou partindo de conhecimentos da área da gestão ou da administração sendo pouco provável que, em sua grande maioria, que os programas sejam traçados com base em termos tão racionais e com afirmações tão nítidas do porque de certas atividades, ou porque outras não foram privilegiadas e de quais ações se espera que levem aos fins desejados.

Figura 2 - Teoria de programa do Avalia-BH



Fonte: Elaboração do mestrando¹¹

O diagrama acima, segundo a teoria de programas (Weiss, 2010, p. 59) coloca a ênfase nas respostas das pessoas às atividades do programa. Esse encadeamento lógico não foi concebido junto com o processo mas *a posteriori*. Como ensina Weiss (2010) raramente um programa elaborado traz em sua formulação uma teoria de programa embutida. Pode ser que nunca a teoria de programa seja explicitada, embora exista implicitamente enquanto uma cadeia lógica de ações e reações que se espera de um determinado programa.

¹¹ Elaborado pelo mestrando a partir dos principais argumentos utilizados à época da implantação do programa.

Como a teoria de programa é um conjunto de hipóteses, pode ocorrer, ainda, que ela também não seja correta, adverte Weiss (2010, p. 56), ou que algumas de suas suposições se concretizem mais que outras e que algumas, por vezes, nem mesmo cheguem a se realizar da forma como foram encadeadas.

1.4. O lugar do Avalia-BH na política institucional

O Avalia-BH foi criado em 2007/2008 para avaliar o desempenho dos alunos da RME-BH, mas deve ser compreendido sob o espectro mais amplo do panorama da administração municipal de Belo Horizonte, principalmente a partir de 2008 com a adoção de um planejamento estratégico para o município, centrado num programa de avaliação de metas e resultados da Prefeitura Municipal, o “BH Metas e Resultados”¹², centrado em 12 áreas estratégicas, a saber:

- Cidade Saudável
- Educação
- Cidade com Mobilidade
- Cidade Segura
- Prosperidade
- Modernidade
- Cidade com Todas as Vilas Vivas
- Cidade Compartilhada
- Cidade Sustentável
- Cidade de Todos
- Cultura
- Integração Metropolitana

Para a área estratégica Educação o “BH Metas e Resultados” fixou três grandes projetos sustentadores:

¹² Para maiores detalhes consultar <http://bhmetasresultados.pbh.gov.br/> (Acesso em 12-03-2013)

- Expansão da Educação Infantil, disponibilizando 44.000 mil novas vagas, chegando a 100 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), construídas ou reformadas;
- Expansão da Escola Integrada, aumentando em 50.000 o número de alunos beneficiários desse programa e o número de escolas que a oferta e construção de 12 novas unidades escolares;
- Melhoria da Qualidade da Educação, superando as metas do IDEB colocadas para o município para o 5º e 9º anos do ensino fundamental, melhoria dos índices de reprovação na RME-BH, melhoria do indicador de distorção idade/série, programa Saúde na Escola, garantindo a avaliação do estado de saúde de todos os alunos da RME-BH, programa de dietas especiais para alunos diabéticos, portadores de doença celíaca e outras, introduzida no programa de merenda escola, e reforço escolar para os alunos com baixo desempenho.

Sem adentrar num detalhamento tanto das áreas estratégicas quanto dos projetos sustentadores da educação, por extrapolar os objetivos desse trabalho, gostaríamos de nos fixar no objetivo geral do projeto sustentador “Melhoria da Qualidade da Educação” que dá o tom do que propõe:

“aumentar a qualidade do ensino público municipal, a fim de garantir a todos os estudantes o acesso à escola, sua permanência, bem como a habilidade de ler e escrever aos oito anos e as competências básicas dos cálculos matemáticos e resolução de problemas até os dez anos.” (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, “**BH Metas e Resultados**” <http://www.bhmetaseresultados.pbh.gov.br>)

É importante, ainda, salientar que o “BH Metas e Resultados” é parte integrante do Planejamento Estratégico 2030¹³, que expressa a visão da administração pública de Belo Horizonte para a construção de um cenário com vistas a realização da “cidade que queremos” a partir de uma avaliação situacional do município e da sua inserção no contexto metropolitano da “grande BH”.

¹³ O conteúdo completo dos documentos que expressaram tal visão podem ser acessados em <http://bhmetaseresultados.pbh.gov.br/content/planejamento-estrategico-2030> (Acesso em 12-03-2013)

Segundo o próprio site oficial¹⁴ do “BH Metas e Resultados”, com esse programa a prefeitura implanta um novo modelo de gestão baseado em uma permanente avaliação dos programas e dos projetos em andamento a partir de uma orientação para os resultados como exigem as cobranças sociais e os órgãos de controle na direção de um Estado que propicie tanto a qualidade dos serviços públicos quanto a modernização da gestão e dos processos gestores.

É sob a perspectiva dessa visão fortemente gerencial que o Avalia-BH deve ser compreendido. Nesse sentido é que a constituição de indicadores que representam resultados tangíveis, possíveis de serem mensurados e que colocam os atores sob uma mesma métrica, adquiriu uma importância estratégica bastante visível, o que pode ser percebida nas características de gestão dessa administração.

O programa “Avalia-BH: Avaliação do Conhecimento Apreendido” foi elaborada com a finalidade de medir o desempenho dos alunos da RME-BH e se insere no Sistema de Monitoramento da Educação Municipal formado por diversas ações que buscam aparelhar a SMED para acompanhar a qualidade da educação no município de Belo Horizonte.

A inserção do Avalia-BH no Sistema de Monitoramento da Educação Municipal pode ser visualizado a partir do diagrama abaixo:

Figura 3 - Sistema de monitoramento da educação municipal



Fonte: SMED/GAPED

¹⁴Ver: <http://bhmetasere resultados.pbh.gov.br/pagina-inicial>

A ideia do Sistema de Monitoramento é dotar a SMED de um conjunto de dados e indicadores que lhe permitam acompanhar a qualidade da educação no município, onde o Avalia-BH ocupa um lugar bastante importante, porque diz respeito ao desempenho demonstrado pelos alunos da RME-BH. Ressalta-se aqui, que o Avalia-BH não é, então, uma ação isolada de avaliação do desempenho dos alunos da RME-BH mas compõe uma série de ações com o objetivo de permitir esse acompanhamento e contextualizar a educação municipal num conjunto mais amplo de indicadores.

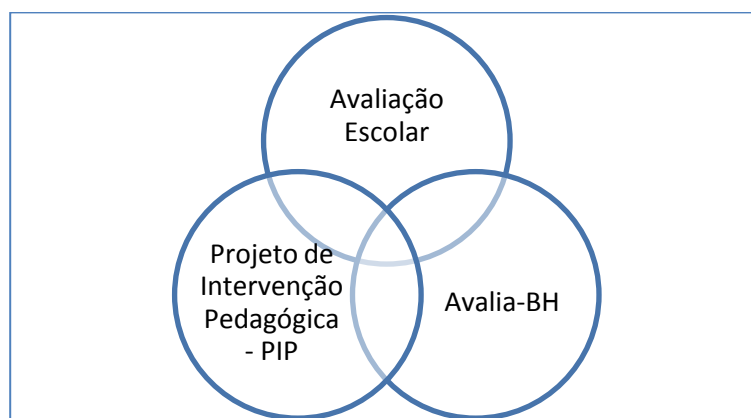
O Sistema de Monitoramento da Educação tem o objetivo de cumprir as seguintes funções:

- Compor um banco de dados capaz de ofertar informações de forma rápida e ágil, permitir cruzamento de dados, emissão de relatórios e consultas gerenciais;
- Compor dados e indicadores municipais de forma a complementar os dados tradicionais de fluxo e rendimento escolar;
- Avaliar o desempenho dos alunos da RME-BH;
- Elaborar estudos e pesquisas que permitam a reflexão crítica sobre os indicadores municipais e o desempenho dos alunos da RME-BH;
- Articular os dados e indicadores com o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP);
- Democratizar e dar transparência aos dados educacionais do município de Belo Horizonte;
- Possibilitar uma melhor compreensão da realidade das escolas municipais de Belo Horizonte;
- Subsidiar com informações estratégicas a discussão da política educacional;
- Contribuir para o diagnóstico de problemas, para o planejamento e racionalização das ações;
- Qualificar a construção de medidas de eficácia da educação municipal de Belo Horizonte;
- Estimular a avaliação externa das escolas de forma a contribuir para a discussão pedagógica e a prática reflexiva dos profissionais da educação da RME-BH;

- Estimular práticas de avaliação que ajudem a escola a identificar os alunos com baixo desempenho e a elaboração de projetos pedagógicos específicos para tal.

Do ponto de vista pedagógico o Avalia-BH foi elaborado para ser utilizado tanto pela gestores do sistema quanto pela gestão escolar de forma a trabalhar fazendo uma interface com a avaliação escolar e com o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), como mostrado no diagrama abaixo:

Figura 4 - Concepção da utilização do Avalia-BH pela gestão e pelas escolas



Fonte: SMED/GAPED

O Avalia-BH pode ser como um movimento político indutivo importante para a cultura organizacional escolar na RME-BH levando para a internalidade das escolas um conjunto de ideias, valores, conceitos e manifestações comportamentais buscando transitar daqueles elementos da cultura organizacional escolar que HedleyBeare (1989, apud Nóvoa, 1995) chamou de *zona de invisibilidade* (bases conceituais e pressupostos invisíveis) para uma *zona de visibilidade* (manifestações verbais, conceituais, simbólicas e comportamentais) visíveis na cultura escolar, a saber, a discussão do baixo desempenho dos alunos da RME-BH que busca se colocar tanto como um elemento da gestão quanto como um elemento de discussão pedagógica nas escolas.

No entanto, do ponto de vista institucional o Avalia-BH e suas matrizes avaliativas não devem ser confundidas com o currículo escolar em sua forma e acepção mais ampla que representa um projeto de cultura comum que deve ser desenvolvido com as crianças, pré-adolescentes e adolescentes, jovens e adultos para que sua

experiência educativa escolar seja de aprendizagem e crescimento, numa perspectiva de educação como direito à formação humana que entende o termo conhecimentos escolares de uma forma mais ampla que engloba não só o conhecimento formal abordado nas disciplinas escolares, mas que busca articular tais conhecimentos com uma série de atitudes e valores (BELO HORIZONTE. SMED, 2010, p. 6).

Como fica claro no próprio texto dos desafios da formação (BELO HORIZONTE. SMED, 2010, p. 9) as mudanças sociais que ocorreram nas últimas décadas no Brasil entre as quais podemos destacar os processos de universalização e inclusão na escola pública, o alargamento das expectativas e demandas na formação escolar (para o trânsito, sexualidade, cidadania, etc.) e as mudanças próprias das áreas de conhecimento, que constantemente reformulam conceitos essenciais, os próprios debates sobre as teorias de currículo e, certamente, as demandas por uso de novas tecnologias, devem estar presentes no currículo escolar, e foi observando todos esses pontos, que as “Proposições Curriculares para a RME-BH” foram discutidas e elaboradas em conjunto com os professores municipais.

Tal observação é feita no sentido de pontuar que uma eventual substituição das proposições curriculares pelas matrizes avaliativas do Avalia-BH seria um grande e inoportuno efeito indesejado da avaliação sobre o trabalho pedagógico das escolas e sobre os próprios objetivos da política municipal de educação, consagrados nas proposições curriculares da RME-BH.

Isso dito, também deve ficar bastante claro que o papel da avaliação escolar é diferente da avaliação proposta pelo Avalia-BH, embora como demonstrado na figura 2 (acima), as duas avaliações tenham um espaço de interseção tanto nas práticas pedagógicas quanto na execução do currículo apresentado nas proposições curriculares.

O professor e pesquisador Domingos Fernandes¹⁵ especialista em avaliação escolar, por exemplo, chama a atenção para o papel que a avaliação deve ocupar nos sistemas educativos que se organizam com vistas a proporcionar o direito de aprendizagem com qualidade para todos os alunos, o que certamente podemos destacar como um objetivo do Avalia-BH e do papel que tal avaliação pretende ocupar na política educacional do município.

¹⁵ Entrevista ao Portal iG (2011). Disponível em <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/ensino+nao+deve+viver+em+funcao+de+avaliacoes+externas/n1596950826283.html> (Acesso em 26-12-2013)

Nesse diálogo entre as matrizes avaliativas e o currículo escolar é que as proposições curriculares da RME-BH apresentam para cada capacidade/habilidade os seguintes tipos de abordagem:

I- Introduzir: Leva os estudantes a se familiarizarem com os conceitos e procedimentos escolares, tendo em vista as capacidades que já desenvolveram em seu cotidiano ou na própria escola. Nesse nível introduzir não significa um primeiro contato com determinado conceito, mas sim um primeiro tratamento escolar dele, que busca articular o que o estudante já sabe com a nova situação-problema (BELO HORIZONTE. SMED, 2010, p. 13);

II- Retomar: Ao se introduzir o trabalho pedagógico com uma determinada capacidade, aspectos que se relacionam com outras capacidades já consolidadas terão que ser, necessariamente, retomadas, sendo ampliadas na medida em que se trabalha sistematicamente com essa nova capacidade a ser desenvolvida. É importante frisar que retomar não tem, aqui, o mesmo sentido de revisar. Retomar significa que o estudante já está aprendendo algo novo e que, para isso, deverá haver uma nova abordagem daquilo que já foi anteriormente trabalhado ou desenvolvido (BELO HORIZONTE. SMED, 2010, p. 13)

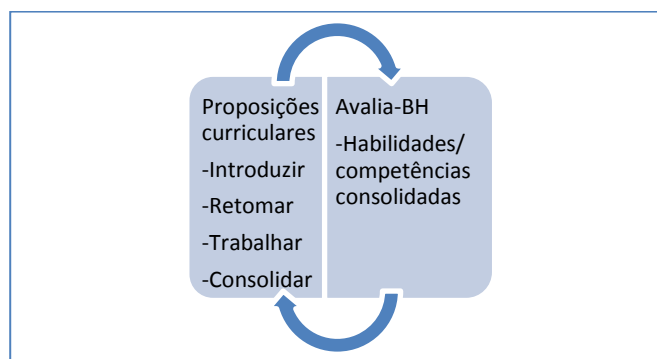
III- Trabalhar: Tipo de abordagem que explora de modo sistemático as diversas situações problema que promovem o desenvolvimento das capacidades/habilidades que serão enfocadas pelo professor. Demanda um planejamento cuidadoso das atividades que deverão ser variadas, de modo a explorar as várias dimensões do conhecimento disciplinares que se relacionam a uma determinada capacidade e também as inter-relações com outras capacidades/habilidades, sendo importante que o professor organize seu trabalho tendo bem definida a capacidade que pretende desenvolver (BELO HORIZONTE. SMED, 2010, p. 14);

IV- Consolidar: No contínuo processo de aprendizagem dos estudantes, chega a um momento em que é preciso sedimentar os avanços que ocorreram em seus conhecimentos. Nesse momento, determinados conceitos, procedimentos e comportamentos que foram trabalhados sistematicamente pelo professor devem ser colocados como objeto de reflexão na sala de aula, de modo que o trabalho que foi realizado com os alunos ao longo do tempo escolar, seja

agora concluído e consolidado. A avaliação escolar assume, nessa fase, o objetivo de compor um quadro das aprendizagens, capacidades/habilidades que foram construídas pelos estudantes.

A relação entre as proposições curriculares e o Avalia-BH então, são por um lado complementares, como mostra o diagrama abaixo. Por outro lado, as proposições tratam de aspectos mais abrangentes, tanto do ponto de vista dos conteúdos curriculares, dos aspectos de formação dos sujeitos sociais, do desenvolvimento de habilidades e competências e das demandas sociais daquilo que se espera da escola e dos indivíduos escolarizados na sociedade brasileira atual.

Figura 5 - Relação das proposições curriculares da RME-BH com o Avalia-BH



Fonte: SMED/GAPED

Isso posto, de forma sintética podemos destacar para o Avalia-BH, os seguintes lugares na política institucional:

- O lugar da garantia de um direito básico e imprescindível, o de uma educação de qualidade para todos;
- O lugar que ocupa no acompanhamento do cumprimento das metas e objetivos (resultados) colocados pela administração para o município;
- O sentido de apresentar para a gestão central e para as administrações escolares, resultados tangíveis, possíveis de serem medidos e utilizados na gestão nos diversos níveis;
- O sentido de prestação de contas no acompanhamento da qualidade educacional;

- O lugar pedagógico na interseção com o trabalho pedagógico e com a avaliação escolar;
- A presença na cultura escolar tornando visíveis os resultados produzidos pela RME-BH;
- A presença no currículo avaliando as habilidades/competências consolidadas pelos alunos nos anos e disciplinas avaliadas.

1.5. Contextualizando nossa pesquisa

Esse tópico trata do contexto da nossa pesquisa. É onde explicitamos o resultado da nossa pesquisa bibliográfica, da escolha das escolas pesquisadas, nossas hipóteses de trabalho e a justificativa da nossa pesquisa.

1.5.1. Um campo a ser desbravado

Chega a ser intrigante como alguns descritores educacionais são fartamente pesquisados enquanto outros – apesar da sua importância - são completamente escassos nos títulos e nos objetos dos campos de pesquisa privilegiados.

O caso da apropriação de resultados é um desses casos em que, se não chega a ser inexistente a produção de trabalhos, fica claro que tal campo ainda é um objeto a ser desbravado de uma forma mais enfática na pesquisa educacional brasileira.

Em nosso levantamento bibliográfico sobre a apropriação e utilização dos resultados das avaliações sistêmicas no Brasil foram encontrados poucos trabalhos sobre o tema, principalmente se levarmos em consideração o tempo que estamos trabalhando com avaliação educacional, que data pelo menos da década de 1980, no Brasil.

Quando refinamos a busca por utilização e apropriação dos resultados na gestão escolar (diretores, coordenadores pedagógicos e professores), chegamos a quase inexistência de trabalhos sobre o assunto, como podemos ver abaixo em nosso levantamento bibliográfico.

Em Franco (2001) apesar de não encontrarmos o termo apropriação, seu texto conta com elementos bastante esclarecedores sobre como tornar os resultados do SAEB mais relevante para gestores e professores.

Cerdeira (2012) trata especificamente da apropriação dos resultados pelos gestores escolares e chega, inclusive, a sugerir um questionário para avaliar a apropriação dos resultados das avaliações sob o ponto de vista dos diretores, fez algo que se aproxima bastante do que eu pretendo fazer no meu PAE para o Avalia-BH.

Souza (2007) tentou relacionar os resultados das avaliações educacionais com os modelos de gestão presente nas escolas. Fontanive, Elliot e Klein (2007) num artigo para a Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación chamavam a atenção para a necessidade dos resultados das avaliações conseguirem estabelecer um processo de comunicação com os diferentes públicos escolares, centrado em grande parte na experiência da Fundação Cesgranrio com avaliações de larga escala no SAEB, no município do Rio de Janeiro e com o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS).

Luckesi (s.d), faz uma reflexão bastante interessante sobre como a escola trabalha e opera com os conceitos de verificação e avaliação e o que ela acaba praticando no seu dia-a-dia na relação da aprendizagem com a avaliação. Não é uma pesquisa, mas traz questões bastante instigantes sobre como funciona o universo escolar e, como determinados conceitos se expressam nesse cotidiano.

Brooke, Cunha & Faleiros (2011) produziram um relatório final da excelente pesquisa “Avaliação Externa como Instrumento da Gestão Educacional dos Estados” constitui-se num excelente apanhado histórico dos usos e utilizações das avaliações externas do ponto de vista das gestões estaduais.

Gatti (s.d) com o sugestivo título “Avaliação e qualidade da educação”, publicado na Associação Nacional de Política e Administração (ANPAE) traz elementos bastante interessantes sobre como as avaliações poderiam ser mais bem utilizadas nas escolas além de reflexões bastante ponderadas sobre o significado de tais avaliações no contexto educacional e porque elas não chegam, de fato, a atingir os professores.

Carnielli e Machado (2005) apresentam o resultado da sua pesquisa no âmbito do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), em que foi investigado uma amostra de professores sobre a utilização dos resultados desse programa de avaliação no fazer pedagógico dos professores pesquisados.

Neto (2006) mostrou em sua dissertação de mestrado como os próprios dirigentes não contribuem para que os resultados sejam apropriados pelas escolas por falta de um planejamento e pela falta de ações estratégicas que privilegiam tal foco.

Carvalho e Macedo (2011) pesquisaram o discurso dos professores de Minas Gerais sobre o impacto do Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais (PROALFA) na prática docente e as “táticas de consumo” utilizadas pelos professores para lidar com aquilo que “as escolas tem que seguir”.

Silva e Cafiero (2011) falam das implicações das políticas educacionais no contexto do ensino fundamental de nove anos, analisa o impacto dessas avaliações na prática docente, as mudanças nos livros didáticos e os reflexos de tais políticas na formação de professores que atuam nos anos iniciais da educação básica.

Já no final da escrita do nosso trabalho nos deparamos com o trabalho de Souza e Oliveira (2010) com os resultados da pesquisa sobre uso dos resultados nos sistemas estaduais de avaliação, implicações e tendências na implementação de sistemas avaliativos em cinco unidades federativas do Brasil (Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraná e São Paulo, no período de 2005 a 2007 e com o texto de Machado (2012) que faz uma série de reflexões sobre uso dos resultados das avaliações externas a partir da pesquisa em quatro escolas da rede municipal de ensino do estado de São Paulo para exemplificar as possibilidades e as diferenças entre as escolas na utilização dos resultados de avaliações sistêmicas.

Gostaria de ressaltar aqui como um avanço nessa discussão, a realização em setembro de 2011, em Brasília, durante os debates do Congresso Internacional “Educação: uma agenda urgente”, a existência de uma mesa de debate intitulada “Avaliações externas e seu uso na gestão educacional”, como um indicativo que o tema começa a despertar um interesse maior entre os especialistas.

Apesar da exaustiva busca por fontes bibliográficas sobre utilização e apropriação dos resultados das avaliações pelos diretores, coordenadores pedagógicos e professores, chegamos à conclusão que a quantidade de produção sobre o tema é ínfima, considerando os 30 anos de experiência em avaliação educacional no Brasil.

Certamente não estamos desprezando aqui todos os esforços feitos por todas as secretarias estaduais e municipais e as instituições envolvidas com avaliação no Brasil em ofertar materiais e ações de apoio¹⁶ para os diversos segmentos escolares buscando a melhor forma de comunicar tais resultados, o que não é uma tarefa trivial levando-se em

¹⁶ Aqui mesmo na RME-BH, temos buscado ofertar ações que contribuam para que o professor se aproxime mais das metodologias avaliativas utilizadas e amplie sua participação na discussão pedagógica, ofertando desde oficinas de construção de itens (utilizados no Avalia-BH, elaborados pelos próprios professores da nossa rede de ensino), até visitas às escolas para discutir os resultados das avaliações e o modelo do Avalia-BH, cursos em plataformas de EaD sobre apropriação dos resultados além de atividades presenciais envolvendo diretores, coordenadores pedagógicos e professores.

consideração a complexidade das informações, como chamaram a atenção o trabalho de Fontanive, Elliot e Klein (2007), por exemplo. Mas, realmente, ao que parece o tema não foi ainda privilegiado a contento nas reflexões e pesquisas acadêmicas sobre avaliação educacional, como ficou claro em nossa tentativa de localizar uma bibliografia sobre tal.

1.5.2. As escolas escolhidas

Nossa pesquisa terá como unidade de análise quatro escolas da RME-BH, que serão pesquisadas utilizando-se instrumentos da pesquisa qualitativa, mais especificamente entrevistas semi-estruturadas, a partir das seguintes características:

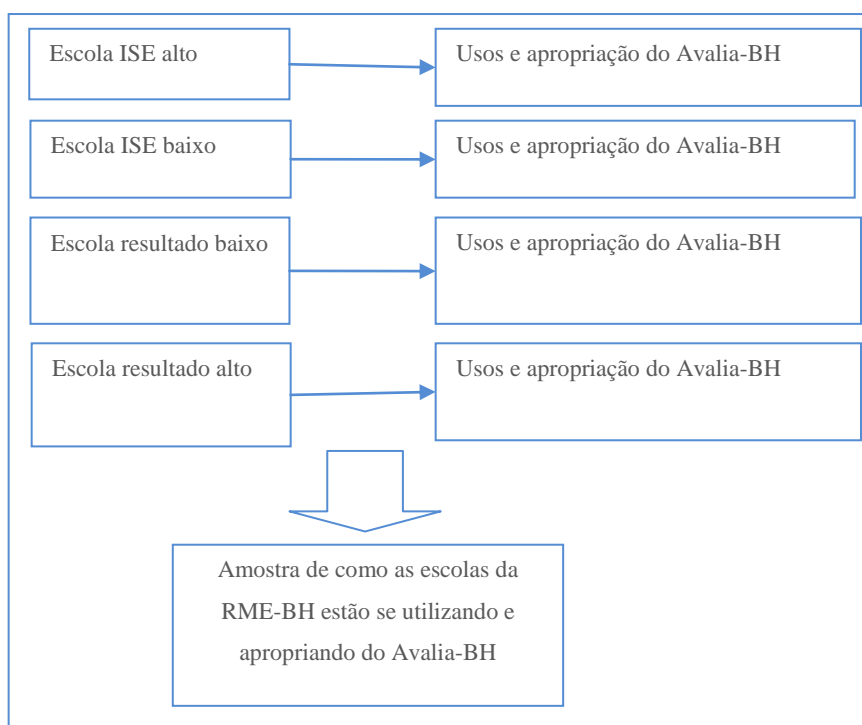
- a) Uma escola com Índice socioeconômico (ISE) alto (ESCOLA1);
- b) Uma escola com ISE baixo (ESCOLA2);
- c) Uma escola com proficiência alta (9º ano) no Avalia-BH(ESCOLA3);
- d) Uma escola com proficiência baixa (9º ano) no Avalia-BH (ESCOLA4).

Os critérios acima partiram da necessidade de captar escolas com características diversas já que o universo da pesquisa é pequeno. A escolha dessas escolas, assim, visa privilegiar dois importantes fatores no desempenho dos alunos, a saber:

1. O papel da escola no desempenho dos alunos (escolas com desempenho alto e baixo no Avalia-BH);
2. A influência dos fatores socioeconômicos que, tradicionalmente, tem sido apontado como um forte fator associado ao desempenho dos alunos.

A ideia é, então, que a partir dessas quatro escolas com características bem particulares, possamos ter uma amostra de como as escolas da RME-BH estão utilizando e se apropriando do Avalia-BH.

Figura 6 - Desenho da pesquisa



Fonte: Elaboração do mestrando

1.5.3. Nossa hipótese de trabalho

Nossa hipótese de trabalho é que os diretores, coordenadores pedagógicos e professores da Rede Municipal de Belo Horizonte não estão utilizando e nem se apropriando adequadamente dos resultados do Avalia-BH incorporando tais dados e indicadores, tanto nas discussões pedagógicas quanto nas políticas de intervenção elaboradas na internalidade das escolas.

Nossa pesquisa pretende averiguar se como o Avalia-BH está sendo enxergado pelos diretores, coordenadores pedagógicos e professores da RME-BH e se os resultados e materiais de divulgação dos resultados estão sendo discutidos e utilizados pelas escolas em seus processos de planejamento e intervenção pedagógica.

Caso nossa hipótese seja confirmada, isso estará indicando que o Avalia-BH precisará adotar medidas corretivas em seu formato no sentido de garantir que tais resultados e indicadores passem a estar na pauta das discussões e no centro das atenções da escola. Na terminologia de Weiss (2010), o programa terá que ser alvo de uma “teoria de mudança”. Para Weiss (2010) uma teoria de mudança é o resultado da avaliação da “teoria de programa” e da “teoria de implementação” do programa, ou seja,

é o exame do encadeamento lógico e dos pressupostos que orientaram a elaboração e a implementação do programa.

Se isso ficar evidente a partir das escolas pesquisadas, nosso PAE caminhará no sentido de elaborar uma ferramenta de pesquisa mais aprofundada com vistas a mapear a utilização e apropriação do Avalia-BH em cada unidade escolar da RME-BH, com vistas a possibilitar por parte da gestão central uma melhor coordenação da formação dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores no sentido de utilizar e se apropriar dos resultados enquanto instrumento de gestão e planejamento da escola.

Em nossa pesquisa, alguns sinais que podem indicar que nossa hipótese está correta e aos quais deveremos estar atentos:

- Desconhecimento do programa e dos seus objetivos, pelos diretores, coordenadores pedagógicos e professores;
- Resistências ao programa ou à utilização dos seus resultados;
- Dificuldades de acesso, leitura e estudo dos materiais de divulgação dos resultados;
- Desconhecimento dos materiais de divulgação de resultados;
- Falta de utilização dos resultados para reflexão da qualidade educacional e do desempenho dos alunos;
- Baixa ou pouca utilização dos resultados para reflexão da prática pedagógica;
- Pouco reconhecimento dos efeitos da avaliação sobre o trabalho pedagógico;
- Baixa ou pouca apropriação das matrizes avaliativas com efeito na organização do trabalho docente e do projeto pedagógico da escola;
- Desconhecimento dos descritores avaliativos;
- Baixa ou pouca apropriação dos conceitos pedagógicos envolvidos no Avalia-BH, dentre outros.

Serão alguns desses sinais que nossa ida a campo de pesquisa buscará detectar e sentir nos diretores, coordenadores pedagógicos e professores entrevistados e que também se constituirão na base do nosso interesse na construção do PAE.

1.5.4. Justificando a pesquisa

Gatti (s.d), diz que se somente avaliar a educação resolvesse problemas, o Brasil seria o país com os melhores indicadores educacionais do mundo. Concordamos com ela. O Brasil já tem muitas avaliações externas de educação. Mas há muito que fazer quando se trata da apropriação dos instrumentos e dos resultados apontados por eles, pela gestão escolar. No Brasil, urge mesmo fazer com que os resultados de tais avaliações dialoguem de forma mais consistente com as avaliações de aprendizagem realizadas pela escola, com o currículo e com os projetos de intervenção escolar e com o próprio PPP da escola, o que, inclusive, consta do desenho do Avalia-BH¹⁷.

O fenômeno da baixa utilização dos resultados ultrapassa o âmbito nacional e é problema em diversos outros países também. Alkin (apud ABRAMOWICZ, s.d., p.93) já se referiu a isso como o “cemitério de avaliações ignoradas ou descartadas”.

A partir da década de 80 podemos observar no Brasil a ampliação do escopo de avaliações educacionais de larga escala com objetivo de subsidiar decisões políticas. Alkin (apud ABRAMOWICZ, s.d., p. 91) considera três componentes essenciais na utilização dos resultados da avaliação, a saber:

1. O tipo de informação;
2. Os usuários;
3. A maneira como se usa a informação.

Decorrente desses três componentes podemos nos perguntar, para o caso do Avalia-BH:

- a) Nossas informações estão chegando aos nossos usuários a quem os dados e informações estão se destinando, prioritariamente aos diretores, coordenadores pedagógicos e professores?
- b) Nossos usuários estão recebendo as informações que estão sendo disponibilizadas para eles?
- c) Como nossos usuários estão utilizando (se estiverem) as informações que estamos disponibilizando para eles?

¹⁷ Vide figura 4

Historicamente a literatura tem apontado uma série de fatores que afetam a utilização dos resultados das avaliações na tomada de decisões. Podemos elencar alguns desses fatores mais expressivos (adaptados de PATTON, 1977; COUSINS E LEITHWOOD, 1986; ALKIN, 1979; LEWY, 1988 apud ABRAMOWICZ, s.d., p. 91-2):

- Motivos organizacionais, tanto dos avaliadores quanto dos usuários finais a quem os dados se destinam, como falta de tempo para discutir os resultados, materiais de divulgação ineficientes, por exemplo;
- Motivos pessoais (dificuldade em utilizar dados, falta de tempo, desinteresse em trabalhar com os dados, etc.);
- Motivos ligados aos próprios estudos (dados) como relatórios confusos, textos muito longos, densos, materiais de divulgação em desacordo com os usuários finais, etc.;
- O contexto das implementações das avaliações, tais como falta de aceitação da avaliação, pouca divulgação dos dados, implementação mal conduzida, etc.;
- O contexto das decisões e políticas. Aqui podemos exemplificar o medo de como os resultados serão utilizados, dúvidas dos usuários quanto aos objetivos das avaliações, medo das decisões políticas decorrentes de tais resultados, etc.;
- Limites preexistentes à orientação dos usuários, como a falta de pertencimento aos objetivos da avaliação, falta de participação na elaboração da avaliação, etc.;
- Credibilidade da avaliação ou o fato de que o instrumento e o que ele mensura não têm credibilidade ou aceitação entre os usuários;
- O conteúdo da informação não consegue comunicar adequadamente o que se deseja;
- O formato da informação está inadequado aos usuários;
- O estilo de gestão não permite ou não oferece condições para discutir e utilizar os dados e indicadores produzidos pelas avaliações;
- O processo de avaliação é conduzido de forma a não privilegiar a utilização dos dados e indicadores produzidos;

- As orientações finais quanto aos usuários é deficitária, principalmente quanto ao que fazer com tais informações;
- As características dos usuários finais são desprezadas, tais como falta de habilidade para lidar com informações gráficas, dificuldade para interpretar tabelas, quadros, análises quantitativas, etc.

Abramowicz (s.d) chama a atenção para o fato de que apesar da avaliação ser, essencialmente uma atividade política, a relação entre política e avaliação ainda é pouco estudada e compreendida. Nesse sentido, perguntar aos usuários finais se eles estão ou não utilizando os dados e indicadores produzidos pelas avaliações e tentar compreender como e porque, na maioria das vezes, as escolas não utilizam tais resultados será certamente um exercício de crítica da teoria de implementação (WEISS, 2010) do programa Avalia-BH.

A justificativa para nossa pesquisa decorre fortemente da necessidade e da decisão de enxergar a avaliação mais do que um mero exercício do aparato burocrático da gestão, um simples instrumento técnico, uma contabilidade de alguns aspectos dos alunos do sistema, um simples rendimento quantitativo e sem significado para quem realmente importa e está sendo avaliado, quer seja, os alunos em seu desempenho e em última instância os professores em seu trabalho.

Acreditamos ser essencial destacar o protagonismo da escola e sua capacidade em elucidar o que os dados e indicadores revelam sobre o trabalho ali realizado, valorizando o pólo decisório e autônomo da própria escola como o *locus* criativo no momento de buscar as razões e desvendar o que pode estar contribuindo para a formação daqueles dados e indicadores e a crença na escola como espaço de discussão que permita uma reflexão sobre como os dados e indicadores se refletem no contexto escolar tornando possível aos próprios trabalhadores se perguntarem sobre aquilo que fazem saindo do papel alienante de um trabalho sobre o qual não se participa do seu fazer cotidiano.

Mas a implementação e implantação do programa Avalia-BH, privilegiaram tal aspecto devidamente?

A avaliação e a utilização dos dados e indicadores delas decorrentes estão conseguindo fazer parte da trama escolar, de se imbricar nas discussões pedagógicas e fazer parte da agenda da escola e da discussão sobre a qualidade que se espera da escola e que está sendo cotidianamente produzida?

Penso que tais indagações dão substância e motivos corretos e justos para a nossa pesquisa.

O que geralmente ocorre é que os processos avaliativos transformam seus usuários finais em sujeitos passivos, receptores vazios, que nunca ou raramente são ouvidos e cujas necessidades raramente são consideradas, contribuindo para transformar os resultados, dados e indicadores resultantes dos processos avaliativos apenas em números vazios, estatísticas sem sentido real ou significado para as escolas e para os profissionais para os quais são produzidos em teoria, transformando tais instrumentos em mecanismos frágeis de gestão e de controle.

Mas as avaliações educacionais não podem conformar-se com tal estado de coisas, ainda que sejam produzidos como elos causais não previstos ou impensados no desenho dos programas.

Por isso, pesquisar se os diretores, coordenadores pedagógicos e professores estão ou não, se apropriando do Avalia-BH é importante. Compreender o que os professores pensam do programa, o que conhecem dele, se aceitam ou não tal avaliação, quais suas dúvidas e angústias, o que eles entendem ou não entendem do programa, por exemplo, pode ajudar no redesenho ou no aperfeiçoamento do Avalia-BH.

Nossa pesquisa e nosso PAE quer contribuir para inserir o Avalia-BH como uma sistemática de avaliação que de fato ajude nos processos de tomada de decisão, tanto da escola quanto da gestão central. Por isso, buscamos construir outros indicadores que ajudem a contextualizar o desempenho dos seus alunos (nível socioeconômico dos alunos, equidade racial, equidade social, complexidade da escola, clima escolar, composição dos alunos por pertencimento racial, etc.) como estratégia para ajudar as escolas a delinearem um projeto educacional mais amplo. Mas para que isso ocorra é preciso que o Avalia-BH seja, realmente, utilizado e apropriado pela gestão e pelas escolas como uma ferramenta pedagógica que contribua para o processo de tomada de decisão e a participação dos atores sociais na busca da solução de problemas e na reflexão dos caminhos que precisam ser traçados.

Foi apostando nessa dinâmica entre avaliação e tomada de decisões que o desenho do Avalia-BH priorizou, de maneira completamente inovadora na educação brasileira, um modelo de avaliação cujo foco é assumir o monitoramento de todos os alunos de forma a privilegiar o processo de intervenção pedagógico individualizado a partir do diagnóstico das avaliações.

Vista dessa forma, a avaliação educacional pode assumir seu real papel político e pedagógico. Político, porque partiu de uma decisão de se responsabilizar pelo rendimento de cada aluno, como garantia do direito à educação de qualidade para todos, consagrado na RME-BH de forma pioneira com a Escola Plural (1994)¹⁸, pedagógico porque a avaliação pode apontar para as escolas quais as habilidades os alunos estão consolidando ou não ajudando as escolas a direcionar ações e estratégias, principalmente para os alunos com desempenho mais baixos.

Para finalizar, nossa pesquisa quer investigar se o Avalia-BH está “vivo” nas escolas, que é onde verdadeiramente tem que estar, pois é somente no *locus* escolar que tais dados e indicadores conseguirão ser mudados ou alterados para melhor. Concordamos com Thurler (1998) quando ela diz que a eficácia escolar resulta de um processo de construção, pelos atores envolvidos, de uma representação dos objetivos e dos efeitos de sua ação comum, definindo uma eficácia construída pelos membros da escola (pais, alunos, diretores, coordenadores pedagógicos, professores, profissionais da escola) definindo e ajustando seus contratos, finalidades, exigências, critérios de eficácia, enfim, organizam seu próprio controle contínuo dos progressos feitos, negociam e realizam os ajustes necessários, o que nos traz para outro patamar da discussão, qual seja o de que só medir não resolve os problemas educacionais.

¹⁸A Escola Plural (EP) foi um projeto político pedagógico inovador implantado na Rede Municipal de Belo Horizonte (RME-BH) em 1994 assumindo as práticas inovadoras presentes nas escolas da RME-BH e implantando o ensino fundamental de nove anos, a partir de eixos norteadores que privilegiavam as intervenções coletivas de forma mais radical, política e pedagogicamente falando, a sensibilização com a totalidade do processo de formação humana, o entendimento do espaço escolar como local de produção cultural, a valorização das experiências e da produção coletiva, o reconhecimento das virtualidades educativas presentes na materialidade escolar, o reconhecimento dos ciclos de formação humana e o direito a vivência desses ciclos sem interrupção a partir da socialização adequada a cada ciclo de formação e buscava a construção de uma nova identidade tanto para a escola como para os profissionais da educação. A EP buscou ainda novas formas e lógicas para a organização dos tempos escolares, a valorização dos processos de formação plural e uma nova lógica para a avaliação escolar

2 - UTILIZAÇÃO E APROPRIÇÃO DO AVALIA-BH PELOS DIRETORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES DA RME-BH

Esse capítulo vai mostrar e discutir os resultados da nossa pesquisa de campo. Nesse tópico estarei explicitando tanto o cenário e o desenho da pesquisa quanto os resultados encontrados a partir dos depoimentos coletados.

2.1.A pesquisa

Nossa pesquisa utilizou-se de entrevistas semiestruturadas realizadas no próprio espaço escolar tendo por objetivo básico tentar captar como os entrevistados enxergam as avaliações externas, o que pensam sobre tal processo e inquirindo sobre a opinião de cada um se ele e a escola estão se apropriando de tais resultados, dos materiais enviados para as escolas contendo os relatórios e as sínteses dos resultados e se eles conseguiam identificar ações realizadas nas escolas a partir desses resultados.

A escolha da abordagem a partir da entrevista semiestruturada deu-se principalmente por essa técnica permitir um maior controle do volume de informações ao mesmo tempo em que permite focar os entrevistados nos objetivos definido pelo pesquisador. Seguindo a estrutura desse tipo de pesquisa, eventualmente, quando foi avaliado que uma ou outra informação - ainda que correndo o risco de fugir um pouco do roteiro - devesse ser mais esclarecida, o entrevistador fez tal opção.

Algumas entrevistas como são de praxe nessa abordagem, mostraram-se mais profícuas e ofereceram mais elementos de análise do que outras. Na ESCOLA2, por exemplo, os entrevistados mostraram-se tímidos, arredios até, as falas foram bastante curtas, sem ofertar muitos dados para a exploração do entrevistador. Foi a escola em que o entrevistador também conseguiu um número menor de entrevistados dispostos a falar, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 2 - Número de participantes por escola

Escolas	Nº de entrevistados
ESCOLA1	7
ESCOLA2	5
ESCOLA3	8
ESCOLA4	10
Total	30

Fonte: Base de dados da pesquisa

As entrevistas foram individuais, mas em algumas delas estiveram presentes mais de uma pessoa simultaneamente com o entrevistador, o que teve de ser feito já que nem sempre, pela organização das escolas, era possível conversar apenas com um professor por vez.

Foram realizadas 30 entrevistas entre diretores ou vice-diretor, coordenadores pedagógicos e professores, assim distribuídos:

Tabela 3 - Número de entrevistados por segmento escolar

Segmento	Nº de entrevistados
Coord. pedagógica	4
Diretor	3
Professor	22
Vice-diretor	1
Total	30

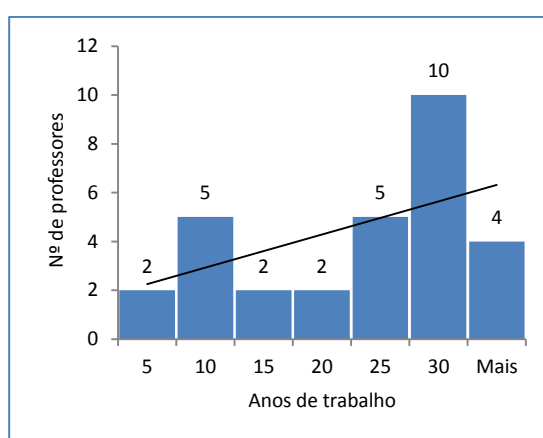
Fonte: Base de dados da pesquisa

Todas as escolas tiveram seu diretor ou vice-diretor entrevistados, o mesmo ocorrendo com os coordenadores pedagógicos em que todas as escolas tiveram pelo menos um coordenador pedagógico entrevistado, além dos professores.

Os professores entrevistados foram das mesmas disciplinas avaliadas pelo Avalia-BH (língua portuguesa, matemática e ciências da natureza).

Os entrevistados são em sua maioria profissionais da educação com muitos anos de experiência na carreira, sendo que 77% deles possui mais de 15 anos de magistério, e que 4 professores (13%) possuem mais de 30 anos de trabalho. Esses com mais de 30 anos de trabalho já são aposentados em um ou mais cargos e fizeram outro concurso na rede municipal e continuam dando aula. O tempo médio de magistério dos professores entrevistados é de 21,9 anos de profissão e 63% dos professores entrevistados (19) possuem mais de 25 anos de magistério.

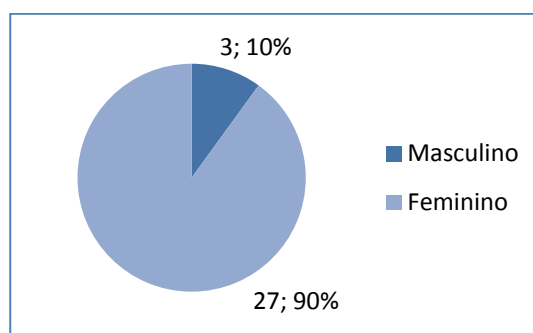
Gráfico 1 - Tempo de magistério dos entrevistados



Fonte: Base de dados da pesquisa

A composição dos entrevistados por gênero, como não poderia deixar de ser, foi predominantemente feminina, apenas três dos entrevistados eram do gênero masculino, evidenciando tal caráter histórico na docência brasileira.

Gráfico 2 - Composição dos entrevistados por gênero



Fonte: Base de dados da pesquisa

Dos 30 professores entrevistados, 15 (50%) possuíam licenciatura plena em alguma disciplina do ensino fundamental, 3 (10%) possuíam o normal superior como formação e 12 (40%) possuíam habilitação em pedagogia, conforme nossa base de dados.

Quanto às escolas pesquisadas, o quadro abaixo busca situá-las no contexto social mais amplo a partir de alguns indicadores sociais e pedagógicos. Em 2010, quando foram escolhidas para serem pesquisadas, os indicadores sociais das escolas eram os seguintes:

Tabela 4 - Perfil das escolas do grupo de pesquisa

Escola	ISE ¹⁹	Ideb ²⁰ (2009)		Proficiência em 2010 ²¹		
		5º Ano	9º Ano	LP	MAT	CIE
ESCOLA1	7,7		4,5	266,5	285,8	279,1
ESCOLA2	1,3	4,2	3,8	223,3	228,5	224
ESCOLA3	3,9	5,3	4,7	276,5	276,9	297,2
ESCOLA4	5,4	5,2		199,4	184,6	186,8

Fonte: SMED/GAPED

A escolha a partir desses critérios sociais tenta levar em consideração o impacto que está associado a eles no desempenho dos alunos, o que afeta sobremaneira a equidade nos resultados acadêmicos (SOARES; ANDRADE, 2006, p. 107-27). Atualmente, reconhece-se que os fatores associados ao desempenho dos alunos podem ser divididos em três grandes categorias, conforme Soares e Andrade (2006, p. 109), a saber: às características do próprio aluno, ao seu ambiente social e cultural (background social e cultural) e à estrutura e características escolares (fatores intra-escolares).

Assim, a escolha das escolas do nosso grupo de pesquisa tentou levar em consideração o próprio resultado dos alunos (melhores e piores resultados médios), o ambiente social e cultural dos alunos, presentes nos indicadores sociais (ISE) das

¹⁹ ISE – Índice Sócioeconômico das escolas municipais de BH (Escala de 0 a 10)

²⁰ IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Escala de 0 a 10)

²¹ A proficiência média do aluno é a medida que expressa a sua posição na escala de desempenho (habilidades e competências) de acordo com a matriz avaliativa da disciplina do ano em que o aluno estuda. Esse número só tem sentido com a interpretação do nível em que o aluno se encontra (abaixo do básico, básico, satisfatório e avançado) e com a interpretação pedagógica da sua proficiência que mostra as habilidades que o aluno já consolidou em uma determinada proficiência.

escolas e os fatores intra-escolares observados a partir do Ideb (aprovação e pontuação na Prova Brasil).

A utilização desses indicadores foi a forma encontrada de tentar diversificar ao máximo nossa pequena amostra de pesquisa.

Ressalta-se aqui que nossa pesquisa nessas escolas visa tão somente obter um cenário inicial que nos indique como o Avalia-BH está sendo utilizado e apropriado pelos professores, bem como coletar indícios que nos permitam elaborar um instrumento de gestão para monitoramento dessa utilização e apropriação, com vistas a atuação da gestão central no sentido de fomentar os melhores usos e utilização dessas informações pelas escolas nos seus processos reflexivos e na elaboração das suas propostas pedagógicas.

2.2.O que os diretores, coordenadores pedagógicos e professores pensam do Avalia-BH²²?

Do ponto de vista dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores, o que pudemos observar a partir da nossa pesquisa é que a grande maioria não questiona a avaliação em si, quer dizer, eles reconhecem a necessidade das avaliações, concordam que os alunos sejam avaliados embora vejam com certa dose de desconfiança tal ação da secretaria municipal de educação, o que se expressa num receio do uso que tais avaliações possam ter pela gestão central, a ideia de que isso represente apenas uma atitude ‘*proforma*’ para a administração, com a finalidade mais de fazer propaganda política das suas ações do que dar uma satisfação social real sobre a qualidade da educação municipal em Belo Horizonte.

Na ESCOLA1 o pesquisador foi recebido com bastante frieza e resistência por parte dos professores. A diretora, no entanto, foi bastante solícita e se prontificou a responder as questões, o que fez sem demonstrar desagrado embora com certo receio de se mostrar, chegando a perguntar se era para responder “honestamente” às perguntas. Durante o movimento de busca por professores para participarem da pesquisa a grande

²² Os nomes das escolas e dos professores entrevistados foram codificados para preservar a identidade dos respondentes. Assim as escolas serão chamadas de ESCOLA1, ESCOLA2, ESCOLA3 e ESCOLA4 e os diretores, coordenadores pedagógicos e professores serão chamados por um código, por ex: DIRETSUEL.

maioria recusou-se a participar, evidenciando-se a resistência ao programa Avalia-BH nessa escola.

Na ESCOLA1 os professores enxergam-se a si mesmos, como um dos bastiões de resistência à política educacional da SMED, fato que remonta desde a instauração da Escola Plural em 1994 e tem continuado ao longo de todos esses anos e se opõe veementemente à política de avaliação da secretaria.

No entanto, um fato curioso presenciado durante as visitas às escolas é que, mesmo na ESCOLA1 cuja maioria dos professores é bastante resistente à política educacional do município e à política de avaliação, é possível perceber individualmente professores que concordam mais explicitamente com a mesma política de avaliação. Um pouco de persistência do pesquisador, uma busca mais atenta e um pouco de tato na conversa com os professores acabou por revelar professores da ESCOLA1 que não só concordam com a avaliação como tem buscado se informar e se apropriar mais dos conceitos envolvidos na avaliação bem como dos resultados e do seu significado pedagógico, traduzido pela medida de proficiência.

Na ESCOLA1 a posição dos professores junto ao pesquisador, sobre a política educacional da SMED e sobre a política de avaliação pode ser assim sintetizada:

- A escola faz uma rejeição sistemática à política municipal e buscam se constituir como núcleo de resistência à política institucional;
- Enxergam a avaliação como forma de avaliação da escola e dos professores, mais que do desempenho dos alunos;
- Não veem grandes retornos na política educacional advindos desses resultados;
- Resistem a fazer o lançamento dos resultados da avaliação diagnóstica²³ e acham que isso não é tarefa dos professores;
- Alegam uma falta de sentido dessas avaliações para a escola que, na visão deles, não é refletida em nada nas diretrizes e políticas educacionais emanadas da SMED.

²³Na avaliação diagnóstica a SMED disponibiliza uma planilha na qual os professores devem lançar o número de acertos dos alunos na avaliação diagnóstica para que a Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais (GAPED) possa sistematizar os resultados por escola, turma e regional e devolver o resultado para as escolas de forma nominal e com a interpretação pedagógica do número de acertos na avaliação.

Nas quatro escolas pesquisadas ficou claro para o pesquisador que a grande maioria dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores não passaram por momentos de formação sobre o Avalia-BH. Muitos deles têm dúvidas sobre os motivos e objetivos que levaram a administração a avaliar o desempenho dos alunos, sobre a capacidade da avaliação de realmente ser uma medida fidedigna da aprendizagem ou do desenvolvimento dos alunos e mesmo dúvidas sobre questões mais formais dos testes como a composição dos itens das avaliações, parâmetros de cálculo da proficiência e a confiabilidade dos resultados e da medida.

A diretora da ESCOLA1(DIRETSUEL) assumiu que os bons resultados da escola nas avaliações externas se deve ao fato de que os professores preparam os alunos para exames de seleção como o COLTEC²⁴, CEFET²⁵ e ENEM²⁶ não creditando o fato às avaliações da SMED ou à algum trabalho envolvendo os indicadores da escola no Avalia-BH. Tanto a diretora quanto a coordenadora pedagógica da ESCOLA1 concordam com a tese de que o Avalia-BH é uma imposição e assim se manifestaram, tentando explicar a resistência dos professores ao Avalia-BH.

No entanto a coordenadora pedagógica da ESCOLA1(COORDGRACE) acha que os professores das disciplinas avaliadas²⁷ apresentam uma pré-disposição para o trabalho com os resultados do Avalia-BH. A diretora, entretanto, não tem a mesma opinião e ainda fez questão de frisar que não são todos os professores das disciplinas avaliadas que se envolvem com os materiais de divulgação e procuram saber dos resultados da escola no Avalia-BH.

Foi, inclusive, desse pequeno grupo que se dispõe a trabalhar com tais resultados que saiu meu rol de entrevistados dessa escola.

A coordenadora pedagógica da ESCOLA1 também expressou que, apesar dela concordar com o Avalia-BH, ela considera que a SMED demora muito para definir o calendário de avaliações e que as avaliações diagnósticas são muito trabalhosas porque os professores tem que lançar os resultados, o que sempre gera reclamações dos professores. Mas como coordenadora pedagógica ela reconhece que o Avalia-BH provocou reflexos no trabalho dos professores das disciplinas avaliadas, chegando a citar como exemplo o aumento e a diversificação no trabalho com os portadores textuais

²⁴ Colégio técnico da UFMG que recruta alunos a partir de exames de seleção.

²⁵ Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais que também tem exames de seleção.

²⁶ Exame Nacional do Ensino Médio.

²⁷ Língua portuguesa, matemática e ciências.

em língua portuguesa. As críticas da coordenadora pedagógica da ESCOLA1 ao Avalia-BH podem ser assim enumeradas:

- Falta de formação/treinamento para os diretores, coordenadores pedagógicos e professores para trabalharem com os resultados;
- Desconhecimento do programa Avalia-BH o que favorece os processos de resistência na escola;
- Identificação do Avalia-BH com ações que “*descem goela abaixo*”, em suas próprias palavras, referindo-se aos cronogramas das avaliações;
- Falta de diálogo da SMED para ouvir as escolas em seus problemas e dificuldades.

A entrevistada PROFCRISTI (ESCOLA1) disse que desconhece os aspectos metodológicos envolvidos na construção do Avalia-BH e que acha interessante que eles fossem mais explicitados pela SMED. Mostrou-se bastante receptiva à avaliação, mas sua posição é que falta sentido para as avaliações nas escolas, referindo-se ao pouco uso pedagógico dos resultados das avaliações. A professora ressaltou que acha positivas as avaliações, mas considera que falta envolvimento e conscientização dos segmentos escolares sobre os objetivos, utilização e significado pedagógico dos resultados. Ela disse que não passou por formação sobre o Avalia-BH.

A entrevistada PROFCRISTI (ESCOLA1) também reclamou que o instrumento de avaliação já chega pronto e que não pode ser discutido pelas escolas. Também deixou claro que os resultados são muito pouco discutidos na escola. Em sua opinião os diretores, coordenadores pedagógicos e professores deveriam ser mais bem formados e orientados sobre os pressupostos do Avalia-BH e conhecer melhor seus objetivos. A entrevistada PROFCRISTI reconhece que, pelas condições materiais e pela qualificação do corpo docente da RME-BH os resultados deveriam ser melhores. No entanto, questionou os processos de atuação da gestão central nas escolas, disse não perceber um compromisso real da secretaria de educação com os problemas das escolas e com as reivindicações dos professores. Ressaltou que os professores perderam condições de trabalho que já tiveram no passado, como o horário de reunião pedagógica que a SMED acabou e não colocou alternativa viável, o que prejudica o processo de construção

coletiva na RME-BH. Segundo a professora a reunião pedagógica remunerada não soluciona a necessidade que as escolas têm, de um tempo coletivo para discussão.

A entrevistada PROFCRISTI (ESCOLA1) ainda disse que é uma contradição a SMED avaliar os alunos e não estar disposta ao diálogo com a categoria e que, há bastante tempo, os processos de gestão tem tido como característica o uso da “*mão de ferro do poder público*” o que causa indisposição entre os profissionais da educação. Em sua opinião a SMED tem que convencer mais as escolas e os profissionais de educação sobre a atual política educacional adotada. A professora criticou a forma como as orientações políticas chegam às escolas e que as unidades não têm como fazer todas as coisas com qualidade por causa disso.

A entrevistada PROFMARIHEL (ESCOLA1) ressaltou que o Avalia-BH tem pontos positivos e negativos. Concorda com a avaliação, acha que é um instrumento de gestão válido, mas que realmente ela não tem certeza se os resultados são confiáveis. Também ressaltou que os professores em geral não conhecem a metodologia e os pressupostos do Avalia-BH e que a secretaria de educação deveria deixar mais claro porque ele avalia os alunos e o que pretende fazer com esses indicadores de desempenho. Assim como a entrevistada anterior ela disse que os profissionais da educação “*se sentem usados pela máquina pública*” (embora não tenha deixado claro em sua fala o que isso significa, de uma forma mais detalhada).

A professora acima diz ainda, que as provas são impostas e que falta diálogo da secretaria com as escolas. Ela assumiu que muitos professores “*aplicam a prova, por aplicar*”, critica o fato de que a maioria dos professores não terem tido acesso à formação sobre o Avalia-BH, que os resultados dos alunos não chegam a ser discutidos e problematizados no coletivo de professores e fica dependente do interesse que um ou outro professor demonstra nos resultados das avaliações.

A entrevistada PROFMARIHEL, disse que os professores da sua área, ciências, querem conhecer melhor o instrumento para formar uma opinião mais elaborada e em sua opinião existe uma predisposição para trabalhar com os resultados, mas que os professores precisam até entender melhor o próprio instrumento de avaliação. Relatou que os professores da área de ciências procuraram levar em consideração os últimos resultados nas avaliações para elaboração do planejamento pedagógico. No entanto, fez críticas à prova que, segundo ela, muitas vezes apresenta questões repetidas em testes anteriores, avaliou que outras vezes é perceptível que mais de uma questão estão

medindo a mesma habilidade e questionou a matriz avaliativa sobre o porquê priorizar algumas habilidades e outras não. A professora também relatou que os próprios alunos Começam a questionar os professores porque não se saíram bem nos testes. A professora, ainda, se mostrou apreensiva com o fato de que anteriormente a SMED não valorizava esse tipo de instrumento e agora ela valoriza. Ela disse não entender o porquê dessa mudança institucional.

Ainda na ESCOLA1, a entrevistada PROFEBE também concordou que a escola e o desempenho dos alunos devem ser avaliados. Em sua opinião as provas do Avalia-BH eram aquém do nível dos alunos da ESCOLA1 que achavam a prova fácil, mas que agora estava achando as questões mais ajustadas aos alunos e que a qualidade dos instrumentos de avaliação tinha melhorado, mas que ainda precisa melhorar.

A entrevistada PROFEBE também relatou que não passou por nenhum tipo de formação sobre o Avalia-BH e que a escola encontra-se dividida em relação à prova, com alguns professores que concordam e com uma grande quantidade que não concorda com a avaliação. Uma crítica à gestão da secretaria é que na opinião da entrevistada PROFEBE as escolas são mais cobradas que a administração e que os professores não conseguem ser envolvidos, tanto pela gestão escolar quanto pela gestão central, no sentido de compreender e utilizar melhor os resultados das avaliações na escola, embora tenha reconhecido que na área de matemática, os outros colegas professores também tenham demonstrado certo interesse em conhecer os resultados e em considerar tais dados em seus planejamentos.

Por fim a entrevistada PROFEBE ainda criticou o calendário atropelado das avaliações, com avaliações federais, estaduais e municipais sobrepostas.

A entrevistada PROFVIVIA (ESCOLA1) também reconheceu a importância e utilidade das avaliações pelo fato de que a escola não é uma unidade isolada e faz parte de um sistema e que o Avalia-BH “*coloca todas as escolas na mesma métrica*”, mas reconheceu uma variedade de parâmetros a serem observados pelas escolas tais como as Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, PCN’s, conteúdos apresentados nos livros didáticos, matrizes avaliativas do Avalia-BH, dentre outros gerando uma profusão de objetivos a serem perseguidos pelas escolas.

A professora PROFVIVI destacou a diferenciação entre os profissionais da educação e as dificuldades em se trabalhar numa escola mais tradicional como a ESCOLA1. Ela considera que a ESCOLA1 é uma das mais tradicionais da RME-BH. Ela reconheceu certo desinteresse dos alunos, principalmente os do 3º ciclo (7º, 8º e 9º

anos) em fazer a prova com seriedade o que certamente impacta nos resultados. Outra entrevistada da ESCOLA 1 (PROFCRISTI) também já tinha destacado tal problema.

Ao contrário da diretora e dos outros professores entrevistados da ESCOLA1 que não passaram por processos de formação sobre o Avalia-BH, a entrevistada PROFVIVI participou da oficina de elaboração de itens do CAEd e do processo de formação que ocorre nesse curso para professores da RME-BH que elaboram itens para o banco de questões do Avalia-BH, o que certamente influenciou na forma desembaraçada da professora se expressar sobre o Avalia-BH na entrevista. A professora PROFVIVI também falou que no 1º e 2º ciclo é mais fácil aplicar as provas que no terceiro ciclo. Ela também reconhece que as tentativas de utilizar e se apropriar dos resultados do Avalia-BH se dá mais no âmbito do trabalho individual de cada professor do que no âmbito do trabalho coletivo da escola.

A exemplo do que já tinha falado a diretora da ESCOLA1 a PROFVIVI também ressaltou o caráter de formar os alunos para concursos do COLTEC, CEFET e ENEM, presentes no trabalho e na organização mais tradicional da ESCOLA1. A professora também chamou a atenção para as cobranças dos pais em relação aos resultados da escola.

A professora disse que as provas do Avalia-BH “*são boas*” apresentando pequenos problemas que não comprometem os objetivos da avaliação, tais como repetir questões presentes em outras avaliações de forma recorrente, alguma falta de adequação da questão em relação à idade/fase de desenvolvimento dos alunos. Para essa professora também a maioria dos professores da escola não conhecem os objetivos e pressupostos do Avalia-BH o que pode contribuir para a resistência da avaliação entre o corpo docente.

A entrevistada PROFVIVI concluiu dizendo da preocupação com os fatores externos tais como o background social dos alunos e o desinteresse pela educação que uma grande maioria dos alunos mostra no dia-a-dia escolar e fez uma indagação: “*como ensinar para alunos que não querem aprender?*” concluindo nossa entrevista.

Na ESCOLA2 os professores foram mais receptivos que na ESCOLA1 com o entrevistador. Contraditoriamente, no entanto, foram mais cuidadosos, falaram somente o que lhes era perguntado e se mostraram mais apáticos com o entrevistador, com exceção da entrevistada PROFEDITH que se sentiu mais a vontade com o entrevistador.

A diretora da ESCOLA2 (entrevistada DIRETCLAUD) reconheceu que as avaliações externas e seus resultados podem se reverter em benefício do aluno se a

escola utilizar os dados corretamente e de uma que beneficie os alunos. Ponderou, no entanto, que discorda que a função da escola seja restringida a preparar os alunos para participarem de tais avaliações esquecendo-se do projeto político pedagógico mais amplo, em detrimento disso. Mas ela ressaltou que acha importante a “*escola saber onde o aluno está*” e acha que a avaliação pode ajudar a fazer isso.

A diretora acima relatou que não passou por nenhum processo de formação sobre o Avalia-BH. No entanto relatou que a acompanhante escolar²⁸ ajudou a escola a conhecer os resultados e fazer análise dos mesmos.

Segundo a diretora o Avalia-BH não sofre muita resistência na escola. Contraditoriamente, fez críticas dizendo que a avaliação não traduz a realidade dos alunos e que os mesmos não dão importância para a avaliação.

A entrevistada DIRETCLAUD reconhece que o Avalia-BH muitas vezes é tratado como uma mera formalidade ou exigência da gestão para a escola e que os testes não possuem nenhum significado para os alunos que não entendem qual a utilidade desses testes, para que são feitos e para que vão ser utilizados. A diretora expressou-se favorável à avaliação e em sua opinião os processos de apropriação e reflexão sobre os resultados devem ser melhorados na escola. Em sua opinião a escola não trabalha o significado pedagógico dos resultados e o que a medida de proficiência significa e frisou que falta isso na “*rede como um todo*”, referindo-se (na sua visão) às outras escolas da RME-BH.

A diretora também reconheceu que a escola não utiliza os resultados do Avalia-BH nos seus processos de intervenção e acha que a escola trilha percursos e caminhos próprios e diferentes daqueles propostos pelo Avalia-BH e acha que a avaliação não está de acordo com o que está sendo feito na escola. Reafirmou que, na sua opinião falta formação para os diretores, coordenadores pedagógicos e professores sobre os objetivos, metodologia e sobre como trabalhar com os resultados. Para a diretora “*a ideia é boa mas não pode ficar sem servir para algo*”, disse responsabilizando a SMED pela falta de formação dos profissionais da educação sobre o Avalia-BH.

A entrevistada PROFMARC (ESCOLA2) mostrou-se extremamente insatisfeita com as avaliações do Avalia-BH. Disse que o calendário da SMED atropela as

²⁸ O acompanhante escolar é um gestor da gerência regional de educação (a cidade de Belo Horizonte é dividida em nove microrregiões e a ESCOLA2 pertence à regional norte) incumbido de fazer a ligação das necessidades da escola com a gestão central, ajudar a escola a monitorar o desempenho dos alunos e tenta contribuir de uma forma mais qualificada na intervenção dos alunos com baixos resultados, déficits de aprendizagem e na articulação entre diretores, coordenadores pedagógicos e professores em cada unidade escolar.

atividades planejadas com antecedência pela escola. Avaliou que há um descompasso entre o currículo da RME-BH, que é flexível e os testes de desempenho do Avalia-BH que é mais rígido quanto ao que é cobrado nas avaliações.

A professora acima relatou que não passou por processo de formação sobre o Avalia-BH.

Reconheceu que os resultados são trabalhados na escola, mas ressaltou que existe uma dificuldade de traduzir para o campo das ações aquilo que os resultados expressam sobre os alunos e disse que não enxerga nenhum efeito prático das avaliações sobre os alunos ou sobre o trabalho da escola e que falta apropriação pelos professores da escola sobre os pressupostos, metodologia e resultados do Avalia-BH.

A entrevista PROFMARC não reconheceu em sua disciplina (ciências) nenhuma ação que decorreu diretamente dos resultados das avaliações dos alunos no Avalia-BH mas, disse que em língua portuguesa ela “*acha*” que tem.

Concluiu a entrevista de forma contraditória ao que começou falando no início quando discordou do Avalia-BH e reconheceu que os alunos têm que ser avaliados mas que tais resultados tem que ser “*mais apropriado*” pelos professores.

O entrevistado PROFEDSO mostrou-se muito pouco a vontade na entrevista. É conhecido do entrevistador por já terem trabalhado juntos nessa escola e respondeu às questões de forma quase monossilábica, sem vontade de se expressar realmente e aguardando ansiosamente o final da mesma.

O professor acima, concordando com a entrevistada PROFMARC (a entrevista foi separada) também disse que o Avalia-BH está dissociado do trabalho de sala de aula, embora nenhum dos dois tenham se explicitado mais claramente sobre o que significa essa fala. O professor PROFEDSO já participou de formação sobre o Avalia-BH em mais de um momento, inclusive, segundo ele.

O professor também reconheceu que existem resistências ao trabalho com os resultados e identifica que o trabalho do professor privilegia mais os conteúdos e que as avaliações sistêmicas, ao contrário, dão mais ênfase às habilidades e competências. Para o professor PROFEDSO o uso dos resultados do Avalia-BH na escola é um cenário distante. Apesar de a entrevistada PROFMARC identificar que em língua portuguesa há ações de intervenção baseadas nos resultados do Avalia-BH, o entrevistado PROFEDSO, que é professor de língua portuguesa, disse não identificar ações na escola construídas a partir dos resultados do Avalia-BH.

Para a entrevistada PROFEDITH o Avalia-BH é apenas uma coisa oficial, burocrática sem significado e sem retorno prático para a escola. Em sua opinião os professores não são inseridos na discussão sobre qualidade educacional e sobre o próprio Avalia-BH e reconhece que os professores realmente não se apropriam dos resultados. Demonstrou em sua fala que não conhece os materiais de divulgação de resultados nem os próprios resultados da escola no Avalia-BH.

Segundo a professora PROFEDITH o Avalia-BH aparece na escola como um grande incômodo, como uma formalidade que tem que ser cumprida, como “*uma pedra no meio do caminho*” disse, citando Drummond.

A entrevistada acima relatou já ter participado de formações sobre o Avalia-BH na época em que esteve na Regional ocupando o cargo de acompanhante escolar²⁹. Disse que na escola não houve discussão sobre os resultados e que ela não enxerga uma predisposição dos professores da ESCOLA2 para o trabalho com os resultados dessas avaliações. Na opinião dela, um dos grandes medos dos professores é a vinculação do salário aos resultados apresentados pelos alunos.

Disse que os resultados são apenas apresentados aos professores, mas que não há nenhum planejamento levando em conta tais resultados e que aquilo que o Avalia-BH cobra não é o que de fato acontece em sala de aula, a mesma proposição apresentada pelos entrevistados PROFMARC e PROFEDSO, mesmo tendo dado a entrevista em horários diversos e sem terem tido contado um com o outro, demonstrando que talvez isso seja uma posição de consenso entre o grupo de professores da ESCOLA2. Por fim, concluiu seu depoimento reafirmando a falta de sentido do Avalia-BH para a escola e a falta de “*ressonância*” entre a avaliação e o trabalho pedagógico realizado pelos professores.

Concluindo os depoimentos da ESCOLA2, a entrevistada PROFRAQUEL. A professora expressou-se dizendo que acha importante que a direção, os coordenadores pedagógicos e os professores saibam o que a gestão espera deles, referindo-se ao Avalia-BH. No entanto mostrou-se preocupada com a extensão da prova e com o cansaço que alguns alunos demonstram já que em sua opinião é difícil para os alunos gerenciarem o tempo total da prova de forma equilibrada entre as questões. Na opinião dela os alunos acertam mais as questões iniciais que as últimas questões dos testes.

²⁹ Vide nota anterior sobre a figura do acompanhante pedagógico.

Segundo a professora, ela utiliza os resultados e, diferentemente dos outros entrevistados da ESCOLA2, ela não vê resistência dos professores em utilizar os resultados. Em seu depoimento ela diz que tanto os professores de língua portuguesa como os de matemática e ciências (“*ciências menos*”, diz ela referindo-se ao fato de que ciências só começou a ser avaliada em 2010, apenas para o 5º e 9º anos e somente em 2011 começou a ser aplicada do 3º ao 9º anos, como língua portuguesa e matemática) utilizam os resultados do Avalia-BH em seu trabalho. Para a entrevistada PROFRAQUEL os professores se importam com os resultados futuros e trabalham com os alunos as questões utilizadas nas provas procurando ver onde eles erraram. Frisou que existe uma diferença no tipo de questões cobrada pelo Avalia-BH é diferente do tipo de exercícios encontrados nos livros didáticos e nas atividades diárias dos professores.

A professora identifica o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) como um projeto que utiliza os indicadores do Avalia-BH e que busca trabalhar com os alunos em baixo desempenho.

A entrevistada PROFRAQUEL concluiu sua fala reafirmando que acha as avaliações adequadas, mas sugeriu que o tamanho da avaliação fosse revisto pelos responsáveis pelo teste.

O diretor entrevistado DIRETRONILSO (ESCOLA3) reconheceu que o Avalia-BH aponta situações do cotidiano e ajuda a mudar a mentalidade do professorado. Considera que o fato do Avalia-BH avaliar todos os anos do 3º ao 9º ano foi um avanço porque antes as avaliações eram muito segmentadas, disse referindo-se ao fato de que antes do Avalia-BH, somente o 3º, 5º e 9º anos eram avaliados no SIMAVE/PROEB, e que agora a escola tem como acompanhar todos os alunos.

O diretor acima disse que ainda ocorrem resistências ao Avalia-BH, o que tem melhorado muito com o passar dos anos. Considerou que existe uma pré-disposição dos coordenadores e professores para trabalhar com os resultados da avaliação, que a escola recebe e discute esses resultados com a acompanhante escolar. Frisou que a escola tem resultados bons e que a proficiência média da escola é alta, mas que não existe um processo de formação para os professores, específico sobre o Avalia-BH. Explicou que a formação é basicamente a apresentação dos resultados e considera que a gestão não socializa de forma eficaz as informações do programa avaliativo da SMED quanto aos seus objetivos, metodologia e sobre os tipos de questão que compõe os testes avaliativos.

De forma bastante consciente explicou que existe um grupo que se preocupa mais com os resultados do que outro, mas que existe a preocupação da maioria dos professores sobre os resultados dos alunos, em sua opinião.

Um ponto bastante interessante da fala do diretor foi ao ressaltar que as universidades e faculdades que são os responsáveis pela formação dos professores não estão formando profissionais capazes de trabalhar com os resultados das avaliações sistêmicas. Ainda assim a escola tem se esforçado para utilizar os resultados do Avalia-BH como um complemento da avaliação escolar. Deixou claro que a ESCOLA3 valoriza bastante o trabalho com foco no desempenho acadêmico, mas também fez questão de clarificar que a escola tem preocupação em atingir a maioria dos alunos mas que tem que pensar em estratégias para os alunos com maior potencial. Reconhece o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) como o projeto que busca ajudar os alunos com desempenho mais baixo.

A entrevistada PROFEDNA (ESCOLA3), de forma contrastante ao que disse acima o diretor, afirmou que o Avalia-BH ainda é visto como algo meramente burocrático, como uma exigência da administração e como um instrumento de avaliação indireta dos profissionais da educação.

A professora acima entende que a avaliação externa pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica de auxílio ao professor, mas avalia que não é essa a intenção da SMED e que o Avalia-BH quer avaliar é a escola. A professora destacou que ela mesma tinha mais resistência ao programa avaliativo porque achava o desempenho dos alunos altos em relação ao que ela “*via em sala de aula*” mas que ela consegue compreender que os objetivos da avaliação é estar medindo habilidades básicas.

A entrevista PROFEDNA também mostrou desconfiança do Ideb divulgado para a escola. Acha que o indicador é alto e não representa a realidade da ESCOLA3. Também se mostrou bastante desconfiada da efetividade desses indicadores e seu uso na gestão educacional e questionou: “*O que é feito para as escolas com resultado baixo?*” duvidando das ações gestoras em geral, sem especificar em que nível da administração ela estava criticando (federal, estadual ou municipal).

A professora disse que o Avalia-BH funciona como um “*puxão de orelha*” para as escolas e avaliou que os resultados são difíceis de entender em seu significado pedagógico. Na opinião da entrevistada PROFEDNA o 1º e o 2º ciclo se apropriam mais facilmente dos resultados. Explicou que ela tem procurado utilizar os resultados e

trabalhar um pouco mais na lógica da avaliação refazendo questões com os alunos e utilizando textos de provas anteriores para trabalhar com eles.

A entrevistada PROFRENAT, também da ESCOLA3, deixou claro que não vê a avaliação de forma negativa, mas criticou o que ela chamou de “*tecnicismo*” presente em tais avaliações além do que considerou a formação de ranking entre as melhores e piores escolas uma coisa bem negativa.

A professora acima, a exemplo do que vários outros entrevistados também disseram, se expressou dizendo que não vê nenhum retorno do poder público para melhorar de fato as escolas e que o nível de intervenção da gestão é muito baixo. Na opinião da PROFRENAT a avaliação é um instrumento bastante restrito em comparação com a função social da escola e acha que a educação não é levada a sério pelo poder público, perguntando do entrevistador: “*o que é feito*”?, reafirmando sua posição quanto à baixa intervenção da gestão nas escolas.

A professora disse que teve formação sobre avaliação no seu curso de pós-graduação, mas não na escola. “*Cadê a formação para mudar?*”, questionou ela reclamando que na escola não há tempos e espaços disponíveis para a discussão coletiva e salientou a precariedade da escola para “*fazer as coisas*”. A entrevistada PROFRENAT fez questão de salientar que a resistência encontrada nas escolas não é gratuita e que realmente falta formação, discussão e clareza dos objetivos das avaliações sistêmicas.

A professora ainda chamou a atenção para o baixo investimento nos alunos, frisou que a formação dos professores é deficiente e que a educação não pode se reduzir a fazer provas e que os testes não levam em consideração os “*déficits culturais e escolares*” dos alunos, além do que a administração não procura saber sobre os problemas enfrentados pelas escolas e pelos alunos.

A entrevistada PROFRENAT disse, no entanto, que tem buscado utilizar-se dos resultados apesar de todas as críticas que ela tem e que ela procura preparar os alunos para as provas apresentando-lhes questões no formato utilizado pelas avaliações e faz uma dura crítica dizendo não ter certeza se realmente os alunos estão melhorando seu desempenho ou se as escolas apenas começaram a se adaptar e treinar os alunos aos formatos dos testes de larga escala. Criticou o uso excessivo dos resultados das avaliações e disse que elas não contemplam o trabalho pedagógico que é de fato realizado pelas escolas.

Por fim terminou dizendo que não é só aplicar a prova, mas que é preciso ter uma estrutura para resolver os problemas educacionais. Ressaltou que os testes em larga escala são o resultado final e que o necessário é melhorar o processo educacional dos alunos.

De sua parte a entrevistada PROFAMANDA disse que as avaliações sistêmicas são importantes como diagnóstico. A professora enxerga uma predisposição dos professores para trabalhar com os resultados. O professor PROFANDERS, entrevistado junto a professora PROFAMANDA também acha que as avaliações sistêmicas ajudam a identificar e ter uma ideia das defasagens dos alunos.

A professora PROFAMANDA deixou claro que a escola está oferecendo assessoramento aos professores com os acompanhantes pedagógicos que auxiliam na leitura e interpretação dos resultados. O professor PROFANDERS chama a atenção para o fato de que a escola não pode simplesmente descartar os resultados e os dois professores acreditam que, na ESCOLA3 a apropriação dos resultados está se dando de forma coletiva. A entrevistada PROFAMANDA deixa claro que as ações de intervenção ainda são poucas, mas a escola está tentando avançar mais. O professor PROFANDERS tem uma opinião de que as avaliações estão contribuindo para a escola rever seus conteúdos e identifica o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) como uma ação de intervenção que utiliza os resultados das avaliações.

Sobre o Avalia-BH a entrevistada PROFAMANDA acha que as questões do Avalia-BH precisam ser mais bem formuladas e o PROFANDERS criticou o teste por apresentar questões demasiado fáceis.

Ainda na ESCOLA3 a entrevistada COORDARIANE, também repetindo o que já apareceu em outros entrevistados, disse que a avaliação não tem muito sentido para os alunos que apresentam até certo descaso para responder as questões embora a escola tenha resultados melhores que outras da regional. A coordenadora pedagógica disse que a escola está começando a se apropriar de uma forma mais coletiva dos resultados do Avalia-BH e também concorda que existe uma predisposição para o trabalho com esses indicadores.

A coordenadora acima também identifica que há entendimentos equivocados sobre o Avalia-BH. Ela própria, conversando com o pesquisador, admitiu que não sabia da possibilidade de acompanhar o desempenho dos alunos ano a ano a partir do Portal do Avalia-BH. A coordenadora disse que os alunos do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) não são selecionados diretamente dos resultados do Avalia-BH, mas

'ela acha' que existe uma correlação grande entre os alunos do PIP e os alunos com baixo desempenho no Avalia-BH. Sobre as avaliações diagnósticas ela disse que o retorno dos resultados para a escola é demorado, o que ressaltou como crítica.

Mas a professora PROFAPARECI que trabalha com os alunos do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) disse que os resultados da avaliação diagnóstica têm sido utilizados para identificar os alunos com baixo desempenho na escola. A professora explicou que ela faz um trabalho com os alunos do PIP aproveitando os distratores das questões do Avalia-BH e que os resultados da escola foram trabalhados com os professores do 2º ciclo (4º, 5º e 6º anos). A professora PROFAPARECI concorda com as avaliações sistêmicas e em sua opinião os professores estão se apropriando dos resultados dos testes.

A professora PROFDIVANI brinca dizendo que tem uma boa relação com as avaliações diagnósticas e avaliou que os testes tem uma boa aceitação entre os professores cujas disciplinas são avaliadas e em sua opinião a escola tem buscado se utilizar dos resultados do Avalia-BH para fazer seus processos de intervenção e avalia que a gestão municipal deve continuar com as avaliações externas.

A professora, no entanto, criticou o fato de que as avaliações diagnósticas sejam aplicadas pelos próprios professores. Para ela, as avaliações diagnósticas também deveriam ser aplicadas por aplicadores externos.

A professora PROFDIVANI explicou que as intervenções são feitas mais a partir das próprias avaliações dos professores, mas que ela acha que coincide muito com os resultados do Avalia-BH.

Por fim, os entrevistados da ESCOLA4.

Na ESCOLA4 algumas entrevistas foram feitas em grupos de dois, por conta da organização da escola para as entrevistas. As entrevistadas PROFHELEN E PROFBARTOLOZI avaliaram que os testes do Avalia-BH não medem as habilidades que os alunos estão desenvolvendo, mas sim habilidades bastante específicas contempladas pelas matrizes avaliativas das mesmas.

As duas professoras também criticaram o Avalia-BH porque, segundo elas, o resultado não leva em consideração as diferenças entre os alunos. Elas não explicitaram de quais diferenças falavam, mas o pesquisador entendeu que elas se referiam às condições socioeconômicas dos alunos, tradicionalmente associada pelos professores ao baixo desempenho dos alunos.

As professoras acima fizeram uma crítica que vale a pena ser observada pelos gestores, quer seja o fato de que os alunos estão se acostumando com esse tipo de provas e começam a dar sinais que estão “*adestrados*” mais que dando conta de resolver os problemas propostos pelos testes, o que segundo elas é agravado pela presença de questões repetidas dos testes anteriores, que sempre voltam nas avaliações. Desconfiadas chegaram a questionar: “*qual o objetivo de avaliar os alunos e professores?*”.

As professoras PROFHELEN E PROFBARTOLOZI disseram que tem acesso aos resultados, mas que não há discussão ou reflexão sobre tais resultados de forma coordenada pela escola. As duas professoras contaram que usam os resultados das avaliações diagnósticas por conta própria e não por conta de um trabalho coletivo a partir desses indicadores, mas que sentem o coletivo da escola aberto à discussão, se for proposta pela escola.

Assim como alguns outros entrevistados as professoras disseram que a prova é fácil, mas no geral concordaram que a “*prova é boa*”, mas “*deveria cobrar mais*”. Revelaram que elas tabulam o resultado das avaliações diagnósticas, produzem os gráficos por turma com os resultados e tentam trabalhar com o que tais resultados mostram.

As professoras identificaram dois projetos que trabalham com os alunos com baixo desempenho: o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) que acontece em todas as escolas, e o PAD³⁰ que é um projeto de intervenção na própria sala promovendo trabalhos diferenciados “*com os alunos mais fracos*”.

Como sugestões para o Avalia-BH disseram que as provas deveriam evitar as questões já utilizadas em outros exames, pediram para evitar os problemas de impressão que as vezes prejudicam ou dificultam a resolução pelos alunos e criticaram o fato de que os alunos da inclusão (alunos com deficiência) fazem a mesma prova que os não portadores de deficiência.

A PROFCELIA (ESCOLA4) referiu-se aos testes como necessidade da gestão de produzir números, referindo-se aos indicadores de resultado. Em sua opinião a avaliação é fraca e preocupa-se basicamente com critérios estatísticos na correção. Segundo a professora: “*a gente tem que ver o que vai fazer a gestão*” (com os dados), e completa: “*não faz nada*”.

³⁰Programa para Alunos com Defasagem.

Concordando com a professora PROFCELIA, a entrevistada PROFMARILA diz que o Avalia-BH avalia para baixo e que os testes são fracos. Na opinião das professoras os testes não valorizam determinados conteúdos e os descritores avaliam habilidades bastante restritas, aproveitando novamente para enfatizar que “*acham pouco*” o que é cobrado nos testes. A professora PROFMARILA criticou o Avalia-BH dizendo que os “*alunos ruins se sabem bem por sorte*”. Pontuou que os professores ainda se importam em melhorar os resultados e que prezam e zelam pelo “*nome da escola, do professor*”.

Reconheceu que os professores não possuem formação para trabalhar com os descritores e trabalharem com os resultados das avaliações de uma forma mais qualificada.

A entrevistada PROFMARILA se expressou com certa indignação ao falar que a escola sempre buscou fazer intervenções pedagógicas com os alunos, que a escola sempre teve projetos de intervenção e rechaçou a idéia que os projetos de intervenção começaram a partir das avaliações sistêmicas como o Avalia-BH.

Apesar de todas as críticas a professora PROFMARILA disse que gostaria que a prova evoluísse para formatos que incluíssem a avaliação dos processos de escrita dos alunos e para “*outras coisas*” que não fossem apenas a interpretação e leitura de textos. Por fim, terminou a entrevista dizendo que a prova é grande e cansativa e que os testes de língua portuguesa não cobram o conhecimento da gramática.

Os depoimentos a seguir foram retirados de um pequeno grupo focal com três professoras da ESCOLA4, as professoras PROFDENIS, PROFPAULA e PROFDETE.

As três professoras concordaram que a avaliação sistêmica é um processo pedagógico válido. Consideraram que na ESCOLA4 as professoras têm utilizado os dados de resultado das avaliações no planejamento pedagógico e avaliaram que os dados ajudam a enxergar quais descritores precisam ser mais explorados pedagogicamente. As entrevistadas também concordaram que a avaliação é um olhar externo e válido, sobre o trabalho da escola. Na opinião das professoras a escola não pode ser fechada em si mesmo e as avaliações podem contribuir nesse sentido.

As três professoras disseram que vivenciam processos de formação na escola sobre as avaliações sistêmicas e sobre os resultados. Reconheceram que a escola promove espaços para a socialização e discussão dos resultados e que a supervisão pedagógica tem trabalhado com os professores a discussão das proposições curriculares da RME-BH e avaliaram que existe uma grande aceitação entre os professores para

discutir os indicadores educacionais da escola, afirmando que consideram que isso já é uma prática do grupo de professores e já faz parte, mesmo, da cultura escolar e já está incorporado na prática pedagógica da escola.

Para as professoras desse pequeno grupo focal os resultados das avaliações diagnósticas estão plenamente integrados ao trabalho com o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) e consideram que a escola tem utilizado o Avalia-BH de forma pedagógica.

Sobre a composição dos testes repetiram críticas que outros professores fizeram anteriormente também, tais como a prova ser grande e cansativa, o foco estar muito centrado em leitura e interpretação de textos (no caso da prova de língua portuguesa) e que os alunos não leem direito a prova por não compreenderem seu objetivo.

Ainda na ESCOLA4 a entrevistada COORDELIANE concorda com o Avalia-BH e acha que a avaliação ajuda a escola a diagnosticar de uma forma mais qualificada os alunos e suas necessidades. Mostrou-se bem familiarizada com o programa avaliativo demonstrando que conhece as matrizes e os descritores avaliativos e vê como um cenário bastante positivo o fato de os professores trabalharem com tais resultados.

A coordenadora COORDELIANE mostrou-se convicta que o trabalho com os resultados já faz parte da cultura escolar da ESCOLA4, confirmou o que o grupo focal anterior já tinha dito sobre os processos de formação que acontecem na escola e avaliou que a escola precisa de mais tempo para qualificar melhor o trabalho, mas considera que houve avanços na utilização dos resultados do Avalia-BH pela escola, que os professores tem evoluído no processo de apropriação dos resultados e considerou acertado o foco de intervenção nos alunos com baixo desempenho a partir dos indicadores das avaliações em projetos como o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) e o PAD.

A outra coordenadora pedagógica da ESCOLA4 também se mostrou bastante assertiva ao afirmar a importância pedagógica das avaliações externas e a necessidade da gestão ter uma mesma métrica para todas as escolas da rede municipal. Concordou com a entrevistada COORDELIANE que o Avalia-BH ajuda a escola a perceber como os alunos estão consolidando as habilidades e que os resultados podem ser uma ajuda pedagógica para a escola.

A coordenadora COORDELIANE afirmou não ter passado por processo de formação sobre o Avalia-BH e considerou que existe um clima favorável na escola para o trabalho com os resultados das avaliações externas e outros indicadores educacionais.

A coordenadora reconheceu o trabalho feito com os alunos antes e depois das provas no sentido de contribuir para que os alunos alcancem as habilidades descritas para os anos avaliados, mas reclamou da dificuldade de lançar os resultados da avaliação diagnóstica no sistema.

Apesar dos progressos a coordenadora COORDELIANE acha que a escola ainda está aprendendo a trabalhar com as capacidades (descritores) e que as coordenações pedagógicas tem se empenhado em propiciar formação para os professores compreenderem melhor as matrizes avaliativas. Ressaltou, ainda, que os processos de intervenção pedagógica são realizados ao longo de todo o ano com os alunos e que a análise pedagógica dos resultados das avaliações diagnósticas por turma/aluno tem sido bastante utilizada no planejamento pedagógico.

A diretora entrevistada DIREMARCI também se mostrou animada com as possibilidades do Avalia-BH. A diretora acha que a avaliação pode ajudar os professores a “*checar*” quais habilidades os alunos estão ou não conseguindo desenvolver. Explicou que a escola consolida as informações da avaliação diagnóstica e que os resultados têm sido bastante utilizados pelos professores em seu planejamento pedagógico e na intervenção pedagógica a partir do PIP e do PAD, como também frisaram outros entrevistados da ESCOLA4.

A entrevistada DIREMARCI disse já ter participado de formações promovidas pela SMED sobre as avaliações sistêmicas. Expressou-se bastante favorável à preocupação com indicadores e metas por parte da SMED, acha que isso faz parte dos processos de gestão e que ela não vê problemas nisso.

A diretora reconheceu que algumas críticas sobre a avaliação sistêmica são pertinentes tais como a “*massificação*”³¹ do ensino, mas que ela, particularmente, considera acertado a gestão avaliar os alunos. Considerou ainda que não há muitas resistências na escola ao trabalho baseado em dados das avaliações, mas mostrou-se receosa do uso político que possa ser feito de tais indicadores. Reconhece que há críticas sobre a utilização das avaliações e sobre a gestão avaliar os alunos, mas disse que, no caso da ESCOLA4, os professores “*passam por cima*” (das críticas) porque pensam mais nos alunos que nesses problemas.

³¹ A diretora não entrou em detalhes conceituais sobre o que quis dizer com a expressão acima.

A diretora também considera que a escola ainda está se apropriando dos resultados de uma forma mais qualificada, mas avalia que o grupo avançou bastante nesse sentido.

A entrevistada DIRETMARC também frisou as ações de formação ocorridas no interior da escola e a utilização de assessorias pedagógicas com cursos, oficinas, etc., para ajudar na formação dos professores. Segundo ela os professores deveriam participar da elaboração das provas e avalia que a administração poderia ouvir mais o que os professores tem a dizer, não só sobre as provas mas sobre a educação municipal em geral.

2.3. Contextualizando a opinião dos professores

Um dos principais pontos que chamou a atenção no trabalho de entrevista com os diretores, coordenadores pedagógicos e professores foi o fato de que a grande maioria dos entrevistados não discorda dos alunos serem avaliados. Souza e Oliveira (2010) também encontraram um cenário parecido em sua pesquisa, o que eles chamaram de “*valorização da avaliação*”. Para os autores, ainda que tal não seja o bastante para configurar a construção de uma cultura da avaliação nas redes pesquisadas por eles, isso ao menos indica certa “*sedimentação*” por parte dos gestores dos sistemas analisados, acerca da importância da Avaliação.

No que tange à nossa pesquisa sobre o Avalia-BH tanto os gestores escolares (diretores e coordenadores pedagógicos) quanto a grande maioria dos professores entrevistados reconhecem a avaliação como um instrumento útil e até necessário à gestão. No entanto expressaram críticas à política educacional e à forma que a avaliação é utilizada institucionalmente, a própria ineficácia da gestão central, falta de condições de trabalho, falta de clareza dos objetivos e da metodologia utilizada pelo Avalia-BH, certa dose de desconfiança da avaliação, das medidas geradas pelo instrumento, mas, sobretudo demonstram muito pouco conhecimento e apropriação das matrizes avaliativas, dos descritores e, principalmente, de como utilizar tais resultados como ferramenta pedagógica.

Contudo, mesmo na ESCOLA3 e na ESCOLA4 que tentaram avançar um pouco mais no uso dos resultados das avaliações, alguns entrevistados deixaram claro que o

Avalia-BH ainda é visto mais como um componente burocrático que pedagógico, como frisou a entrevistada PROFEDNA da ESCOLA3, por exemplo. Mesmo reconhecendo-se os avanços observados na ESCOLA3 e na ESCOLA4 em utilizar-se dos resultados do Avalia-BH de forma mais coletiva, vê-se claramente que ainda há um grupo de professores bem resistentes a tal.

Gatti (s.d) diz que as avaliações do sistema educacional brasileiro privilegiaram o rendimento escolar produzindo uma interpretação reducionista da qualidade educacional no Brasil. Talvez seja disso que as entrevistadas DIRETSUEL e PROFEDITH se queixam ao dizer que não veem retorno para as escolas com o movimento de avaliar os alunos, assim como muitos professores da ESCOLA1 que se negaram a ser entrevistados e se expressaram dizendo que não enxergam nenhum retorno da política educacional advindo dos resultados das avaliações.

Outro ponto que vale a pena levantar aqui é o de que a avaliação serviria para ajudar as escolas no processo de tomada de decisões (SOUZA, 1987). Então vale a pena perguntar: até que ponto, realmente o Avalia-BH está ajudando as escolas a tomar decisões?

Para Thurler (1998) a eficácia das escolas é um processo que deve superar a abordagem inicial tecnicista e “*quantificadora*” para colocar em perspectiva a relação entre os diferentes efeitos e características qualitativas da escola como o clima escolar, cultura, ética, etc., que não podem ser captados por instrumentos clássicos de avaliação porque dependem das interações e das representações dos sujeitos envolvidos. Assim, para a autora, a eficácia escolar deverá ser construída a partir da negociação constante no seio da cultura escolar, ou seja, cada escola deverá achar seu próprio caminho, suas formas de interação e de comunicação daquilo que quer e de onde quer chegar, o que só poderá ser feito a partir do sentido dos atores envolvidos, a partir da interação e da vivência entre os sujeitos envolvidos.

Podemos então nos perguntar:

- As escolas estão se movimentando no sentido de relacionar os resultados de desempenho às características escolares;
- As escolas estão conseguindo negociar (THURLER, 1998) aspectos da sua cultura escolar no sentido de desenvolver ações coordenadas e coletivas para a avaliação da escola, a partir dos resultados da avaliação dos alunos?

Segundo Turler (1998) a partir da década de 1980 a cultura da escola passou a ser vista como produtos de ações regulares desenvolvidas em comum que, na maioria dos casos, precisa ser transformada para aumentar a sua eficácia e a avaliação da escola tem como principal objetivo o aperfeiçoamento da mesma (VAN VELZEN, 1985, apud THURLER, 1998).

Observando-se as entrevistas coletadas não parece que as escolas estejam conseguindo se organizar assim, de forma tão complexa e sistemática para trabalhar com os resultados do Avalia-BH.

Certamente a gestão central tem uma grande dose de responsabilidade nisso por não conseguir ofertar as condições adequadas para tal, principalmente tempo e espaço adequados para conseguir realizar esse exercício. Para se chegar ao ponto de desenvolver ações coordenadas e de supervisionar tais ações corrigindo pontos, readequando e refazendo caminhos o trabalho de avaliar a escola deve ser sistemático e não pode ser um tema pontual de reflexão (THURLER, 1998), além do que tais ações devem ser feitas através de um trabalho em grupo e todos os que dele participarem devem consentir na realização do esforço coletivo. A autora ainda chama a atenção que tais procedimentos são característicos à cada escola por suas especificidades culturais e devem considerar, portanto, os diversos aspectos da sua organização escolar.

Sobre o impacto das avaliações externas na prática docente Carvalho e Macedo (2011, p. 563) dizem que é preciso superar a etapa da informação e fazer com que os profissionais da educação se sintam mais inseridos no processo de avaliação e estejam abertos ao potencial que os indicadores oficiais podem ajudar as escolas em seu processo pedagógico. Mas ao que parece indicado pelas entrevistas, até mesmo o processo primário de informar os professores sobre os resultados demonstra-se falho pelo que se pôde perceber na ESCOLA1, ESCOLA2, ESCOLA3 e na ESCOLA4 em que muitos professores deixam claro que desconhecem os objetivos da avaliação, os aspectos metodológicos envolvidos na construção de tais instrumentos e até mesmo desconhecem os resultados enviados às escolas em forma de boletins pedagógicos. Como cada escola recebe 1 *kit* desse material ele nem sempre acaba chegando às mãos de todos os professores, perdendo-se assim o conhecimento mais básico sobre o Avalia-BH, presente em tais materiais.

Por outro lado, mesmo o Portal da Avaliação que sintetiza todos os resultados dos alunos e das escolas da RME em todas as avaliações das quais as escolas municipais

de Belo Horizonte participaram, também é desconhecido pela imensa maioria dos entrevistados.

De acordo com a Gerente de Avaliação de Políticas Educacionais Eliani Maria de Brito, apenas a partir de 2012, decorridos já 5 anos de aplicação do Avalia-BH é que as escolas começaram a demandar dessa gerência encontros para maior explicitação do Avalia-BH e sua relação com a política educacional do município de Belo Horizonte.

Por um lado podemos considerar isso positivo, por outro no entanto, revela-se que as escolas ainda se encontram em estágios bastante primários de relação com os dados, indicadores e com os resultados do Avalia-BH, o que certamente é uma pista sobre a baixa utilização e sobre o pequeno grau de apropriação dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores sobre o Avalia-BH nas escolas municipais.

Mais uma reflexão que poderíamos fazer é sobre como os dados estão chegando às escolas (GATTI, s.d). Conhecer o sistema avaliativo, seus objetivos expressos, os princípios do programa avaliativo, sua metodologia, compreender de fato o que ele avalia, quais seus benefícios para a escola, mas também quais seus limites, conhecer as matrizes avaliativas e conseguir relacioná-las ao projeto político pedagógico mais amplo da escola deve passar a ser uma meta dos implementadores do programa Avalia-BH. As conversas com os entrevistados mostraram que o nível de conhecimento do programa é bastante deficiente. A entrevistada DIRETCLAUD (ESCOLA2), por exemplo, reconheceu que a escola ainda não consegue trabalhar com o significado pedagógico dos resultados e com o significado da proficiência no trabalho do professor certamente está prejudicando a utilização do Avalia-BH de uma forma mais sistemática pelas escolas.

Gatti (s.d) argumenta que as escalas utilizadas não são de compreensão imediata e suas traduções não contribuem para as escolas em seu planejamento e na elaboração de estratégias pedagógicas e que os conceitos trabalhados nessas escalas são vagos e tratados de forma muito ampla com baixa significação para o desenvolvimento dos trabalhos e com sentido muito pouco claro para os docentes e gestores escolares. Isso apareceu em mais de uma entrevista. Surgiu, por exemplo, na fala dos professores da ESCOLA1 quando resistiram a participar da pesquisa, na fala da entrevistada DIRETCLAUD e da professora PROFEDITH da ESCOLA2. De certa forma o entrevistado PROFEDSO (ESCOLA2) também reafirma tal posição quando reconhece que o trabalho de sala de aula está muito dissociado das avaliações sistêmicas. Para Gatti (s.d) é preciso buscar alternativas para tal problema dando sentido aos resultados o

que exige por parte dos especialistas uma melhor tradução das escalas de desempenho e de outro um trabalho com as escolas no sentido de criar uma motivação para o estudo, discussão e reflexão dos resultados e suas contribuições ao planejamento escolar.

Algumas críticas dos entrevistados, sobre o Avalia-BH são bastante pertinentes e devem ser levadas em consideração pela equipe de formuladores e implementadores do programa, quer seja a de que as matrizes avaliativas se constituam ao longo do tempo no currículo da escola, ou que a escola esqueça seu Projeto Político Pedagógico em detrimento de formar os alunos para se saírem bem nas avaliações externas, o que certamente seria um grande e terrível efeito indesejado para o programa.

O desenho do Avalia-BH prevê o diálogo entre as avaliações externas com a avaliação escolar e o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP). Mas é preciso saber se tal diálogo está ocorrendo e como está ocorrendo. Os entrevistados, nas quatro escolas pesquisadas, falaram pouco sobre o PIP, limitando-se a reconhecer sua existência ou não nas escolas, o que talvez demonstre uma falta de articulação entre os dois programas.

Ao que parece e em que pese a relevância para os processos educacionais, a sistematização das informações sobre o desempenho dos alunos, a devolução dos resultados aluno por aluno, o envio de *kits* explicitando a participação da escola e dos alunos no Avalia-BH parece estar sendo insuficiente para provocar mudanças significativas nas escolas na utilização dos dados do Avalia-BH, que é um pouco das conclusões também de Machado (2012) em sua pesquisa e lembra que a análise dos dados obtidos, a produção de juízos sobre eles e a utilização dos resultados na proposição e direcionamento de ações são etapas indissociáveis do processo de avaliação.

A impressão, a partir do exame das entrevistas coletadas é que o Avalia-BH precisa se consolidar como uma etapa de construção de proposição nas escolas. Mesmo na ESCOLA3 e na ESCOLA4 em que parece haver um movimento de consideração dos resultados do Avalia-BH parece que ainda há muito por fazer no sentido de torná-lo um componente presente no estabelecimento de ações para as escolas e ainda de torná-lo um instrumento de trabalho e reflexão coletiva das escolas. Souza e Oliveira (2010) também confirmaram isso em seu processo investigativo que estudou o delineamento de cinco sistemas estaduais entre 2005 e 2007 e evidenciou que o uso dos resultados por parte dos gestores realmente é muito baixo ou quase inexistente. No caso da pesquisa de Souza e Oliveira (2010) eles chegaram à constatação que as escolas têm até mesmo

dificuldades de entendimento dos materiais e relatórios oficiais produzidos para as escolas.

É nesse sentido que Machado (2012) chama a atenção para a importância dos gestores escolares, entendendo-se aqui os diretores e coordenadores pedagógicos, para a coordenação, viabilização e articulação dos resultados das avaliações com o trabalho pedagógico e com o Projeto Político Pedagógico mais amplo da escola.

Certamente, o envolvimento e a participação dos diretores e coordenadores pedagógicos com o Avalia-BH devem estar no centro das preocupações da gestão central e deve ser objeto de acompanhamento e monitoramento nos processos da gestão escolar. Assim, os resultados das avaliações não devem ser tratados na escola de forma isolada e desarticulada de outros contextos educacionais presentes no cotidiano escolar.

Libâneo *et al.*, (2006, p. 355-6), também citado em Machado (2010, p. 74) sugere seis áreas de atuação da gestão escolar a serem observadas, a saber: 1) planejamento e projeto político pedagógico; 2) currículo; 3) ensino; 4) práticas administrativas e pedagógicas; 5) desenvolvimento profissional e 6) avaliação institucional e da aprendizagem. Ainda segundo o autor, as três primeiras áreas referem-se às finalidades da escola, a quarta e a quinta aos meios e a última aos resultados mostrando o quão complexo é, na verdade, tratar os resultados das avaliações no interior das escolas. É preciso mais do que a informação, normalmente ofertada para as escolas. É preciso apoiar a gestão escolar, ajudar a contextualizar os resultados no cenário mais amplo da organização escolar, das práticas de ensino, administrativas, na cultura escolar e discutir o desenvolvimento profissional e as necessidades do corpo docente.

Souza e Oliveira (2010) também identificaram algo que pudemos notar nos depoimentos dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores da RME-BH, quer seja uma disputa ideológica forte em torno da avaliação e dos seus objetivos.

De um lado a expectativa institucional de que a avaliação ajude a construir um sistema de gestão baseado numa racionalidade instrumental e técnica, com vistas à geração de uma maior eficiência do sistema, de outro um posicionamento político dos entrevistados que enxergam na avaliação dos alunos a própria avaliação da escola, processos de massificação da educação a partir de parâmetros mais estreitos como as matrizes avaliativas, certo medo de que as matrizes avaliativas substituam o currículo em seu aspecto mais amplo e pedagógico e uma ânsia dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores em compreender a metodologia de construção das provas, o

cálculo da proficiência e outros aspectos técnicos da avaliação, que geram bastante dúvidas entre os diretores, coordenadores pedagógicos e professores.

Há também um aspecto da avaliação que foi levantado por alguns entrevistados como, por exemplo, nas falas de recusa dos professores da ESCOLA1 em participar da entrevista dizendo que a avaliação dos alunos é, na verdade, uma avaliação da escola, ou como na fala da entrevistada PROFCRISTI quando ela diz da “*mão de ferro do poder público*”, ou a entrevistada PROFMARIHEL quando se refere ao sentimento de que os profissionais da educação “*se sentem usados pela máquina pública*”, dentre outros momentos, e que Souza e Oliveira (2010) chamam de “*ênfase na responsabilização das escolas*” e que diz respeito aos objetivos dos sistemas avaliativos de uma expectativa de que os resultados das avaliações venham a subsidiar os processos de tomada de decisão, tanto por parte da gestão central como das gestões escolares, mas, sobretudo a partir do entendimento de que as verdadeiras usuárias dos resultados devem ser as escolas e que serão os próprios gestores e corpo docente de cada unidade escolar os responsáveis pelas iniciativas nesse sentido, embora como Souza e Oliveira (2010) tenham levantado em sua pesquisa, as escolas demonstrem até dificuldades em ler e compreender o que os resultados e relatórios produzidos pelos governos realmente signifiquem para o cotidiano escolar.

Assim sendo, explicitam-se formas diferenciadas na compreensão entre o que os gestores tentam fazer com os resultados, responsabilizando as escolas tanto pelo desempenho dos alunos quanto pelo uso desses resultados, e o que de fato acaba acontecendo na internalidade das escolas, que praticamente desconhecem os objetivos, metodologia, resultados e o que se espera que elas façam com tais dados e indicadores no seu dia-a-dia (SOUZA E OLIVEIRA, 2010).

Corroborando as conclusões de Souza e Oliveira (2010) o que também percebemos em nossa pesquisa é que, mesmo considerando os avanços na ESCOLA3 e na ESCOLA4 em relação às outras duas pesquisadas, o uso dos indicadores das avaliações acaba se sobrepondo mecanicamente a outros indicadores que já povoam o ambiente escolar tais como o Ideb, as taxas de aprovação e reprovação, etc., não cumprindo assim a sua missão de informar sobre uma política específica, quer seja o nível de desempenho dos alunos da RME-BH. Por outro lado, ao que parece a SMED vem repetindo o erro que Souza e Oliveira (2010) levantam em seu trabalho que é investir mais na direção da produção de informações e menos em sistemáticas que estimulem e apoiem o uso de fato dos indicadores produzidos.

De qualquer forma, a falta de utilização dos dados das avaliações pelas escolas, num exame um pouco mais atento da complexidade dos fatores associados ao desempenho dos alunos não parece mesmo ser uma coisa simples e trivial já que uma série de variáveis intra e extraescolares, além de variáveis próprias a cada aluno, como suas habilidades inatas, raça/cor, nível socioeconômico, dentre outras podem estar presentes em tal análise (SOARES, 2004) dificultando a compreensão e contextualização mais ampla do resultado de cada aluno e do real significado da medida de proficiência do aluno.

Como o desempenho dos alunos pode, então, estar associado a uma enormidade de fatores, discutir tais resultados é também discutir esses fatores na escola, o que é preciso disposição dos profissionais da educação, tempo, espaço e condições técnicas para fazer tal discussão, já que isso envolve a aplicação de ferramentas de algum modelo de gestão aplicadas à gestão escolar.

Soares (2004, p. 99) ainda adverte para outro problema a ser levado em consideração, quer seja o de que tornar a escola pública mais eficaz significa também torná-la mais equitativo o que significa reforçar o papel que a sociedade atribui à escola no ensino de conteúdos cognitivos necessários a uma participação crítica e ativa dos nossos alunos na sociedade. Os próprios resultados do Avalia-BH mostram o quão desigual é a distribuição das proficiências entre os alunos.

Talvez, aqui resida uma grande dificuldade dos nossos gestores escolares, a falta de condições por vários motivos, de levar a cabo uma reflexão dos resultados articulando-o com o projeto político pedagógico da escola, com o trabalho dos professores, características estruturais, gestão pedagógica, relações sociais da escola, tipo de cultura escolar estabelecido em sua internalidade, usos de tempos e espaços, discussão curricular, dentre outros fatores, decorrendo daí uma falta de sentido da avaliação e a falta de retorno que alguns entrevistados³² disseram sentir em relação ao Avalia-BH e seus resultados, para a escola.

De qualquer forma, o sentimento predominante a partir da leitura dos depoimentos é que ainda falta um longo caminho para que os resultados do Avalia-BH sejam utilizados e apropriados pelos professores da RME-BH como um instrumento de gestão e de reflexão pedagógica, o que deve ser o mais rápido possível corrigido pelos elaboradores e aplicadores do programa de avaliação Avalia-BH, o que parece também

³²Tal sentimento apareceu mais enfaticamente na fala dos professores da ESCOLA1 que se recusaram a participar da pesquisa e na fala da entrevistada PROFEDITH da ESCOLA2.

tem ocorrido em outros sistemas avaliativos como indicam alguns trabalhos citados aqui.

Será no sentido de compreender como cada escola tem se utilizado e apropriado do Avalia-BH que tentaremos avançar no nosso Plano de Ação Pedagógica (PAE) que será apresentado no capítulo três.

3 - REVENDO A TEORIA DE PROGRAMA³³ DO AVALIA-BH

O nosso trabalho foi elaborado com a finalidade de constituir-se num processo reflexivo, uma avaliação, sobre um aspecto determinante do Programa Avalia-BH, quer seja sua utilização e apropriação pelos diretores, coordenadores pedagógicos e professores da RME-BH, como problematizado em nossa introdução e explicitado mais amiúde em nossa justificativa e em nossa hipótese de pesquisa.

Nosso trabalho de campo demonstrou que mesmo nas duas escolas que avançaram um pouco mais na utilização e apropriação dos resultados tal processo ainda necessita de amadurecimento, melhor utilização, apropriação mais adequada dos resultados no trabalho coletivo e pedagógico do professor e maior presença nas ações de planejamento e intervenção escolar (gestão escolar).

A complexidade dos fatores que interferem nos resultados (SOARES, 2004) é alvo que deve ser levado em consideração na medida em que falar e discutir os resultados de desempenho dos alunos será falar e discutir sobre a realidade externa desses alunos e sobre a organização e a cultura escolar instalados em cada unidade da RME-BH, o que não é tarefa simples e fácil. Certamente, tempos e espaços escolares adequados à reflexão e discussão pedagógica para tal, serão necessários.

Outro aspecto a ser levado em consideração diz respeito à importância do trabalho coletivo. Nossa pesquisa explicitou que existe iniciativa individual de alguns professores em trabalhar com os resultados. Mesmo na ESCOLA1 que se mostrou resistente à política municipal de educação essa característica foi encontrada. No entanto, o que diferenciou a ESCOLA3 e a ESCOLA4 da ESCOLA1 e da ESCOLA2 foi que nas duas primeiras existe um embrião e uma tentativa de organizar a escola em torno de um trabalho com os resultados e indicadores, ainda que pese que tal não ocorra a contento e ainda seja possível observar divergências entre os profissionais da educação sobre a concepção de avaliação sistêmica, as críticas ao instrumento utilizado e mesmo, em alguns casos, a resistência que a escola seja de fato avaliada pela gestão. Certamente, a situação ideal de plena aceitação nunca ocorrerá, o que deve ser levado em consideração.

O que nossa pesquisa demonstrou é que há diferenças consideráveis na forma como as escolas estão se apropriando dos dados e indicadores de resultados dos alunos.

³³ Lembramos que a teoria de programa do Avalia-BH já foi explicitada no nosso tópico 1.3 p. ??

Para a gestão central urge ter um mapa de como tal processo está se encaminhando em cada unidade escolar para elaborar um processo de intervenção mais adequado às necessidades reais das escolas.

Nas escolas pesquisadas o cenário encontrado variou da resistência coletiva em trabalhar com os resultados, resistindo à política municipal de educação, o que – como descrevemos em nosso trabalho – não impediu que mesmo nessa escola (ESCOLA1) fossem encontrados professores dispostos a trabalhar individualmente e descolados do coletivo da escola com os resultados do Avalia-BH. Por outro lado a passividade também pode ser entendida como outro tipo de resistência, encontrado, por exemplo, na da ESCOLA2, em que apesar do depoimento favorável da entrevistada PROFRAQUEL o sentimento que predominou na escola foi o da indiferença e desqualificação da avaliação em relação ao tipo de trabalho que a escola realiza, em contraste com as tentativas de organização coletiva, observadas na ESCOLA3 e na ESCOLA4. Em que pese ser um progresso o que observamos na ESCOLA 3 e na ESCOLA4 ficou bastante claro que ainda há um grande caminho a ser percorrido também nessas duas escolas até a apropriação, de fato, do Avalia-BH e uma utilização dos resultados de forma mais sistemática e realmente como uma ação gestora dessas escolas.

A contribuição da avaliação de programas para a gestão pública e para a reflexão das teorias de programa que embasam o Avalia-BH pode justificar-se por alguns motivos que elencamos abaixo (WEISS, 2010).

1. A utilidade das avaliações de programa: enquanto as pesquisas acadêmicas se preocupam com uma reflexão “acadêmica” da realidade pesquisada, a avaliação de programas se preocupa em tomar as decisões para corrigir os problemas levantados, em nosso caso, a baixa utilização e apropriação dos resultados do Avalia-BH;
2. As questões oriundas da pesquisa são derivadas do programa e das preocupações das comunidades envolvidas diretamente em tais programas, desde a Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais responsável pelo Avalia-BH, passando pela própria gestão central da SMED até chegar ao “*chão da escola*” (MELO, 2009)³⁴. Aqui, a diferença básica em relação à pesquisa

³⁴ Melo (2009) parte da consideração do “chão da escola” como o espaço de construção e afirmação da identidade dos trabalhadores em educação. Para a autora a afirmação pedagógica e a ação educativa dos funcionários da escola se comunicam com as contradições da organização escolar ainda autoritárias e

acadêmica é que nosso trabalho trata das preocupações correntes aos elaboradores do próprio programa, mais do que um interesse de estudar algo;

3. A presença de uma preocupação em comparar “*o que é*” com “*o que deveria ser*”, distinguindo sobremaneira a avaliação de programas da pesquisa acadêmica;

4. O ponto central que mais nos interessa, quer seja o de estabelecer ações, e onde o que de mais importante acontece é a reformulação do próprio programa com vistas a atender às pessoas que fazem uso do programa.

Nesse sentido, a pesquisa em avaliação de programas parece encontrar um eco bem forte junto ao tipo de proposta de curso do PPGP, quer seja o de propor examinar um problema e buscar uma intervenção real para solucioná-lo.

3.1. O que está dando errado com o Avalia-BH?

Weiss (2010) diz que uma forma de conhecer o programa são os processos de monitoramento. Para a autora, monitorar é semelhante a processar informações sobre o que está acontecendo em um programa e tem a função de garantir que os projetos estão fazendo aquilo a que se propuseram a fazer e são dirigidos para verificar até que ponto o programa está atingindo a população alvo que ele se propôs a atingir, diz a autora citando Rossi e Freeman (1993, apud WEISS, 2010).

No caso do Avalia-BH nossa pesquisa nas escolas demonstrou claramente duas coisas: 1) que há uma disparidade muito grande nas formas das escolas se relacionarem com os dados e indicadores do Avalia-BH; 2) que, claramente, ainda que pese as tentativas da ESCOLA3 e da ESCOLA4 de se organizarem para tal, os processos de utilização e apropriação de resultados mostram-se incipientes, descontextualizados do restante do projeto político pedagógico da escola, não são, ainda, fruto de uma elaboração coletiva da gestão escolar (diretores e coordenadores pedagógicos) e os professores não utilizam os resultados em toda a sua amplitude e significância para o

hierarquizadas e com as perspectivas de profissionalização da categoria. Concordando com Melo (2009) também achamos que é no Projeto Político Pedagógico (PPP) que tais contradições e afirmação de identidades devem encontrar sua expressão, se ordenarem e se sintetizarem, de forma política e democrática.

trabalho e para a organização pedagógica da escola, em suma, o AVALIA-BH não está atendendo plenamente os objetivos para os quais o programa foi desenhado, por falta de monitoramento, formação dos professores em quantidade e profundidade significativas, falta de inserção nas discussões e reflexões pedagógicas da escola e ausência de articulação com o PPP da escola de forma mais ampla, além do que mostrou que as políticas de intervenção (PIP) talvez não estejam ocorrendo a contento, o que foge dos objetivos desse trabalho, mas foi detectado, ainda que sem a profundidade necessária para considerações mais assertivas, o que com certeza também merece ser investigado pela SMED.

De forma sintética e rápida o Programa Avalia-BH simplesmente não está atingindo os objetivos propostos de tornar-se uma ferramenta de reflexão pedagógica, com inserção nas ações e nos processos de intervenção pedagógica e no próprio PPP da escola de uma forma eficiente e eficaz.

Em pelo menos duas das escolas pesquisadas, a ESCOLA1 e a ESCOLA2 é um instrumento basicamente da burocracia, realizado quase que por obrigatoriedade ou falta de condições de não participação pelo menos, que ainda sofre muitas resistências e cujos objetivos e metodologia ainda não foram assimiladas, o que serve inclusive para a ESCOLA3 e para a ESCOLA4 que conseguiram avançar em relação às outras duas escolas pesquisadas.

Do ponto de vista da gestão central do programa, da gerência responsável por ele certamente faltou monitoramento e controle do seu alcance e dos seus objetivos.

Uma coisa que pode ter ocorrido com o programa pode ser explicado por Weiss (2010) quando ela diz que, por vezes as metas de automanutenção do programa podem impedir a realização dos objetivos do programa, ou seja, aplicam-se tantos esforços na continuidade, nos processos particulares que a manutenção do programa exige e em outros objetivos e exigências que vão surgindo ao longo da execução do programa, pela própria sobrecarga que representa a sua consecução que, por vezes, que os objetivos reais do programa acabam ficando esquecidos nos processos de gestão, como por exemplo, no nosso caso, não foi monitorado a contento como andava o processo de apropriação e utilização do Avalia-BH nas escolas da RME-BH.

3.2. Propondo uma teoria de mudanças para o Avalia-BH

Como já expressei aqui mesmo neste trabalho, uma teoria de programa é formada pelo conjunto das crenças que subjazem à ação que está sendo empreendida.

No caso do Avalia-BH a crença era a de que a avaliação dos alunos poderia disparar uma série de efeitos sobre o trabalho escolar pressionando os diretores, coordenadores pedagógicos e professores a utilizar e se apropriar de tais resultados, acompanhando o desenvolvimento dos alunos, contribuindo de forma a permitir uma atuação de forma racional e planejada a partir do monitoramento individual do desempenho dos alunos tornando viáveis os processos de intervenção.

Existia ainda a crença de que tais resultados forçassem as escolas a buscar os fatores intra-escolares que favoreciam tais resultados, contribuindo para a escola sair do ‘*achismo*’ permitindo direcionar esforços aos alunos mais necessitados e contribuindo para a busca de estratégias e soluções para resolver o problema do baixo desempenho dos alunos, viabilizando a atuação direta da gestão central e do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP).

Nossa exposição até aqui já demonstrou que tal não ocorreu e que essa teoria de programa mostrou-se incompleta. O programa precisa, claramente, de uma teoria de mudança.

Weiss (2010) adverte que a teoria de mudança pode parecer estranha a muitos projetistas e executores de programas. Uma teoria de mudança é o exame crítico da teoria de programa e da teoria de implementação de um programa. Uma teoria de implementação são as crenças subjacentes à como deve ser o processo de implantação de um programa (valores e princípios subjacentes, formas escolhidas para o processo de implementação, etc.), a forma de articular em torno dos objetivos do programa e as suposições de que se as atividades forem conduzidas de uma forma determinada os resultados desejados logo surgirão.

No caso do Avalia-BH, existiram e continuam a acontecer estratégias que visaram e visam contribuir para o processo de utilização e apropriação dos resultados pelos diretores, coordenadores pedagógicos e professores, tais como a oficina de apropriação de resultados ofertada aos diretores e coordenadores pedagógicos e também aos professores. Além disso, buscou-se inserir os próprios professores a partir da oficina de elaboração de itens para os interessados em formular questões para o banco de itens do Avalia-BH, processo em que os professores participantes da oficina também passam por uma formação sobre os objetivos e metodologia do programa.

No entanto, nossa pesquisa de campo demonstrou claramente que o impacto dessas ações não está sendo suficiente para causar alguma mudança real na internalidade das escolas no sentido de uma utilização mais qualificada dos resultados do Avalia-BH.

Buscando sistematizar os resultados da nossa pesquisa de campo, com vistas à elaboração de uma teoria de mudança podemos resumir o que encontramos aos seguintes pontos:

- a. A utilização e a apropriação dos resultados como era de se esperar acontece em tempos, ritmos e profundidade variados pelas escolas;
- b. Muitas dúvidas dos professores, expressas em suas críticas, relacionam-se fortemente ao próprio desconhecimento do programa, seus objetivos e funções dentro da política educacional do município;
- c. A avaliação sistêmica e suas interfaces com o PPP da escola, avaliação escolar, organização dos tempos e espaços escolares e formas de intervenção da escola ainda não foi muito bem assimilada pelos diretores, coordenadores pedagógicos e professores;
- d. Os diretores, coordenadores pedagógicos e professores não conhecem o Portal da Avaliação e os materiais que ele disponibiliza para a escola (boletins pedagógicos, indicadores das escolas, etc.);
- e. Uma percepção clara por parte dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores que os resultados das avaliações não estão se transformando em ações e não estão tendo uma utilidade dentro das ações e práticas escolares;
- f. O sentimento por parte dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores que só medir o desempenho dos alunos não levará a lugar nenhum nem a nenhuma transformação na internalidade das escolas;
- g. A constatação de que o Avalia-BH não foi ainda, de fato, incorporado ao PPP das escolas.

Assim, nossa teoria de mudança propõe:

1. Monitorar como o Avalia-BH está sendo utilizado e apropriado em cada escola da RME-BH para qualificar melhor os diretores, coordenadores pedagógicos e professores, de acordo com o grau de utilização e apropriação

revelado por cada escola a partir de um mapa de utilização e apropriação do Avalia-BH pelas escolas da RME-BH;

2. A elaboração de um plano de ação por cada escola para a utilização e apropriação dos resultados do Avalia-BH de acordo com o resultado do monitoramento acima;
3. A elaboração de um ambiente de formação online a partir da ferramenta Moodle a ser gerenciada pela Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais com foco na formação de diretores, coordenadores pedagógicos e professores sobre o Avalia-BH;
4. Um processo de divulgação mais eficiente e eficaz do Portal da Avaliação, ainda desconhecido para a maioria dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores da RME-BH.

3.2.1. O instrumento de monitoramento da utilização e da apropriação do Avalia-BH

Para o primeiro ponto da teoria de mudança acima, estamos propondo um instrumento de monitoramento para o nível de utilização e apropriação dos resultados do Avalia-BH. É esse ponto que nosso instrumento pretende captar. Em que ponto de utilização e apropriação cada escola da RME-BH está? Efetivamente, as escolas estão conseguindo ultrapassar o nível do conhecimento simples dos resultados do Avalia-BH, apresentado nos boletins pedagógicos e caminhar para patamares mais complexos de utilização como organizar-se pedagogicamente e coletivamente constituindo tempos e espaços escolares para trabalhar com tais resultados e indicadores?

A pesquisa de campo que empreendemos mostrou que, provavelmente, vamos encontrar níveis diferenciados de utilização e apropriação do Avalia-BH. O que nosso instrumento de pesquisa irá demonstrar é em que nível de utilização do Avalia-BH as escolas se encontram com vistas a qualificar a ação gestora da secretaria municipal de educação junto às escolas.

A. O desenho do nosso monitoramento

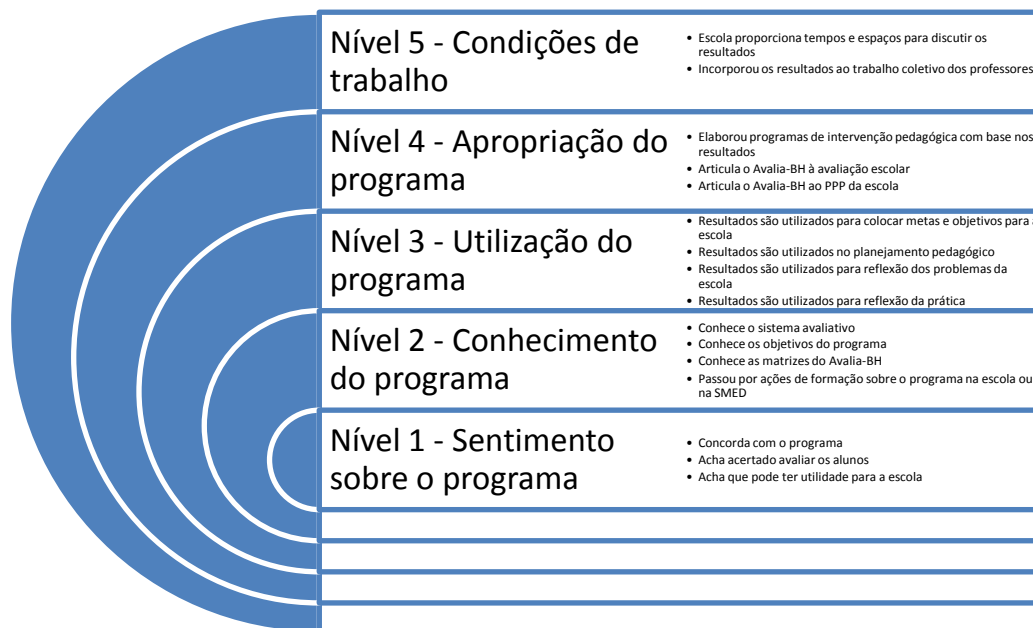
Weiss (2010) diz que a maneira mais simples de avaliar um programa deve ser perguntar às próprias pessoas envolvidas o que elas pensam (autoavaliação). As pessoas da equipe sabem bastante o que está ocorrendo e tem experiência interna cotidiana com

suas atividades e com os resultados do programa para se autoavaliarem, considera a autora.

A desvantagem da autoavaliação é que as fontes podem não sentir-se tão confiáveis e a vontade para fornecer informações tão precisas. Por outro lado há vantagens a serem consideradas também. Estaremos lidando diretamente com as pessoas que possuem a experiência e a prática cotidiana e se dedicam ao trabalho e às vicissitudes do programa. Nesse caso, os próprios “*clientes*” do programa o estarão avaliando. Eles estão dentro do programa e sabem bastante sobre seu funcionamento e seus problemas e conferem valor a esse tipo de julgamento (WEISS, 2010).

O monitoramento se constituirá de uma pesquisa a ser realizada em todas as escolas da RME-BH e terão como respondentes os diretores, coordenadores pedagógicos e professores das disciplinas avaliadas (língua portuguesa, matemática e ciências), além de um instrumento a ser respondido pelo acompanhante pedagógico. A pesquisa se constituirá de um questionário estruturado e deverá gerar uma medida quantitativa para cada indicador atitudinal pesquisado em cinco níveis diferentes de utilização e apropriação do programa Avalia-BH, conforme ilustrado abaixo:

Fig. 7 - Níveis de relação com o programa



Fonte: Elaboração do mestrando

O questionário deverá ser respondido pelo diretor e pelo coordenador pedagógico (visão da gestão) com cada gestor respondendo o seu próprio questionário. Os professores deverão responder em conjunto, num processo autoavaliativo coletivo e de consenso sob a coordenação do acompanhante pedagógico da escola para mediar a discussão e trabalhar a função da pesquisa. Deverá ser respondido um questionário para cada ciclo (1º, 2º e 3º ciclos) reunindo a posição de consenso dos professores de cada ciclo sobre os questionamentos.

Os questionários da gestão (diretor e coordenador pedagógico) e do acompanhante da escola terão a função de controle do questionário do professor e vice-versa.

A ideia, então, é que a partir do resultado dessa pesquisa a SMED organize um banco de dados sobre o processo de utilização e apropriação dos resultados pelas escolas a partir dos níveis de relação com o programa, mostrados acima. Pensamos que essa base de dados pode qualificar a ação gestora da SMED ajudando as escolas a se organizarem de forma a aprofundar os níveis de relação com o programa monitorando pontos importantes para o sucesso mais efetivo do Avalia-BH como a sua integração ao PPP das escolas, utilização como ferramenta pedagógica e como estratégia para pensar os processos de intervenção pedagógica nas escolas da RME-BH

B. O questionário da pesquisa

Caro Diretor, Coordenador Pedagógico e Professor: O questionário abaixo tem a finalidade de construir um mapa da utilização e apropriação dos resultados do Avalia-BH pelos profissionais da educação da RME-BH, com vistas ao aperfeiçoamento do programa. Você não precisa se identificar, mas é de suma importância que responda o que realmente pensa sobre o programa Avalia-BH.

Escola: (identificação da escola)

Cargo/função: (diretor, coord. Pedagógico, professor ou acompanhante pedagógico)³⁵

³⁵ O questionário para o acompanhante pedagógico será o mesmo. A diferença é que onde se lê “(...) na sua escola” (questionário dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores), será lido “(...) nessa escola”, para os acompanhantes pedagógicos.

NÍVEL 1 – SENTIMENTO SOBRE O PROGRAMA

1. **Você concorda com uma avaliação externa que avalie os alunos da RME-BH? (Marque na escala de acordo com sua opinião, onde 1 é discordo inteiramente e 5 é concordo inteiramente)**
2. **Você acha acertado, como ação gestora da SMED, avaliar os alunos da RME-BH? (Marque na escala de acordo com sua opinião, onde 1 é discordo inteiramente e 5 é concordo inteiramente)**
3. **Em sua opinião o Avalia-BH tem ou pode ter alguma utilidade pedagógica para as escolas e para o trabalho do professor? ? (Marque na escala de acordo com sua opinião, onde 1 é discordo inteiramente e 5 é concordo inteiramente)**

NÍVEL 2 – CONHECIMENTO DO PROGRAMA

4. **Você já passou por ações de formação sobre o Avalia-BH na SMED? (SIM, NÃO)**
5. **Você já passou por ações de formação sobre o Avalia-BH na escola? (SIM, NÃO)**
6. **Numa escala de 1 a 5, como você avalia o seu conhecimento em geral sobre o Avalia-BH? (Escala de 0 a 5 para marcar)**
7. **Numa escala de 1 a 5, como você avalia o seu conhecimento sobre as matrizes avaliativas do Avalia-BH? (Escala de 0 a 5 para marcar)**
8. **Numa escala de 1 a 5, como você avalia o seu conhecimento sobre os objetivos do programa Avalia-BH? (Escala de 0 a 5 para marcar)**
9. **Numa escala de 1 a 5, como você avalia o seu conhecimento sobre a metodologia do Avalia-BH? (Escala de 0 a 5 para marcar)**

NÍVEL 3 – UTILIZAÇÃO DO PROGRAMA

10. **Você considera que na sua escola os resultados do Avalia-BH são utilizados para reflexões da prática pedagógica da escola? (Marque na escala de acordo com sua opinião, onde 1 é discordo inteiramente e 5 é concordo inteiramente)**
11. **Em sua opinião, na sua escola os resultados do Avalia-BH estão sendo utilizados para resolver os problemas da escola? (Marque na escala de acordo com sua opinião, onde 1 é discordo inteiramente e 5 é concordo inteiramente)**
12. **Você considera que na sua escola os resultados do Avalia-BH estão sendo utilizados no planejamento pedagógico dos professores? (Marque na escala de acordo com sua opinião, onde 1 é discordo inteiramente e 5 é concordo inteiramente)**
13. **Em sua escola os professores trabalham com metas pedagógicas para os anos/ciclos baseados nos resultados do Avalia-BH? (Marque na escala de acordo com sua opinião, onde 1 é discordo inteiramente e 5 é concordo inteiramente)**

NÍVEL 4 – APROPRIAÇÃO DO PROGRAMA

14. **Você considera que o Avalia-BH está articulado ao PPP da escola? (Marque na escala de acordo com sua opinião, onde 1 é discordo inteiramente e 5 é concordo inteiramente)**
15. **Você acha que os resultados do Avalia-BH estão articulados aos resultados da avaliação dos professores na sua escola? (Marque na escala de acordo com sua opinião, onde 1 é discordo inteiramente e 5 é concordo inteiramente)**

- 16. A sua escola elaborou programas de intervenção para os alunos com base nos resultados do Avalia-BH? (Marque na escala de acordo com sua opinião, onde 1 é discordo inteiramente e 5 é concordo inteiramente)**

NÍVEL 5 – CONDIÇÕES DE TRABALHO

- 17. A sua escola conseguiu proporcionar tempos e espaços escolares para a discussão pedagógica do Avalia-BH? (Marque na escala de acordo com sua opinião, onde 1 é discordo inteiramente e 5 é concordo inteiramente)**
- 18. Você considera que a escola conseguiu incorporar a discussão com os resultados do Avalia-BH ao trabalho com os professores? (Marque na escala de acordo com sua opinião, onde 1 é discordo inteiramente e 5 é concordo inteiramente)**
- 19. A sua escola ainda precisa avançar muito na oferta de tempos e espaços coletivos para a discussão dos resultados do Avalia-BH. (Marque na escala de acordo com sua opinião, onde 1 é discordo inteiramente e 5 é concordo inteiramente)**

3.2.2. O Plano de Ação de Melhoria do Desempenho Escolar

O Plano de Ação de cada escola obedecerá a seguinte estrutura:

- 1- A escola deverá conhecer e socializar os dados do Avalia-BH em série histórica a partir do Portal da Avaliação e dos boletins pedagógicos impressos e enviados para as escolas;
- 2- A escola deverá conhecer os seus indicadores contextuais a partir do Portal da Avaliação, a saber:
 - a. Resultados do Ideb em série histórica e metas a serem cumpridas até 2021;
 - b. Nível socioeconômico das escolas;
 - c. Indicador de Complexidade das escolas;
 - d. Indicador de Equidade Socioeconômico;
 - e. Indicador de Equidade Racial;
 - f. Indicador de Clima Escolar
- 3- A escola deverá discutir intra e inter-segmentos a partir da seguinte problematização?
 - a. Como estão os resultados da escola em comparação com os resultados da regional e da RME?

- b. Qual a interpretação pedagógica³⁶ da proficiência média da escola para cada ano avaliado?
 - c. Como a escola pode melhorar os seus resultados?
 - d. Que problemas intra-escolares tem influenciado no desempenho dos alunos?
 - e. Que processos pedagógicos precisam ser aperfeiçoados para melhorar os resultados de desempenho dos alunos;
 - f. Como o Avalia-BH vai se inserir no PPP da escola?;
 - g. Estabelecer um Plano de Ação, a partir da discussão acima com base na metodologia de gestão “5W1H” que discrimina:
 - i. O que será feito;
 - ii. Quando será feito;
 - iii. Onde será feito;
 - iv. Porque será feito;
 - v. Por quem será feito.
- 4- A avaliação de todas essas ações deverá ser feita após um ano de trabalho, preferencialmente utilizando-se dados dos resultados de desempenho dos alunos para comparação, além de dados qualitativos coletados entre os segmentos sobre a validade e a eficácia das ações, o que deverá ser feito pela própria escola, com a supervisão da GAPED;

3.2.3. O ambiente de formação Moodle

O ambiente de formação Moodle se propõe a ser um canal de formação para os diretores, coordenadores pedagógicos e professores da RME tanto sobre avaliação sistêmica quanto sobre o próprio Avalia-BH.

A função dessa plataforma de EaD será possibilitar aos diretores, coordenadores pedagógicos e professores da RME ampliar seu conhecimento sobre a avaliação escolar, compreender as funções das avaliações sistêmicas na atual dinâmica da educação brasileira e entender as funções e objetivos do Avalia-BH para a política municipal de educação de Belo Horizonte.

³⁶ A interpretação pedagógica é uma descrição das habilidades e competências consolidadas pelos alunos a partir da matriz avaliativa e dos níveis de desempenho para uma proficiência determinada.

Tal ação pretende fazer uma contraposição ao sentimento, observado durante a pesquisa de campo, de desconhecimento do programa e de como uma avaliação sistêmica deve se inserir ao PPP das escolas e de como ela pode ajudar as escolas a melhorar o nível e a qualidade da educação.

Segue abaixo um possível título, ementa e um plano de curso resumido do que a plataforma irá ofertar aos diretores, coordenadores e professores da RME-BH.

- **Nome do curso:** A RME-BH no cenário das avaliações sistêmicas
- **Duração:** 80 horas
- **Metodologia:** Curso no formato EaD, com tutoria a partir da plataforma Moodle explorando os recursos disponíveis nesse ambiente de aprendizagem;
- **Ementa:** O curso buscará descrever e discutir pedagógica e politicamente as avaliações sistêmicas, seus usos e funções na educação pública brasileira, priorizando o caso do Avalia-BH e seu papel na política municipal de educação de Belo Horizonte.
- **Plano de Curso:**
 1. Introdução à avaliação sistêmica no Brasil: Evolução do SAEB e construção do sistema de avaliação educacional brasileiro
 2. Discutindo a avaliação sistêmica e sua inserção na educação brasileira
 - a. A avaliação sistêmica do ponto de vista político;
 - b. A avaliação sistêmica do ponto de vista pedagógico;
 - c. A avaliação sistêmica em outros países;
 - d. Dilemas e perspectivas para a avaliação sistêmica no Brasil
 3. O Avalia-BH
 - a. Desenho e metodologia do Avalia-BH;
 - b. Funções e objetivos do Avalia-BH para a política educacional de Belo Horizonte;
 - c. Impactos da avaliação para o trabalho docente;
 - d. Dilemas e perspectivas para a avaliação sistêmica na RME-BH;
 - e. Utilizando o Portal da Avaliação e os dados de desempenho dos alunos para melhorar a qualidade educacional do município;
 - f. Construção e avaliação do Plano de Melhorias do Desempenho Escolar

3.2.4. Oficina de divulgação do Portal da Avaliação para todos os diretores e coordenadores pedagógicos da RME-BH

- a. **Local:** Laboratório de Informática da SMED
- b. **Duração:** 3 horas
- c. **Ementa:** O curso visa expor aos diretores e coordenadores pedagógicos o Portal da Avaliação e seus recursos
- d. **Plano de curso:**
 1. O portal do Avalia: endereço e navegação no portal
 2. Os indicadores escolares
 3. Os boletins pedagógicos
 4. Os dados longitudinais dos alunos da RME-BH
 5. Como a escola pode utilizar o Portal da Avaliação?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos avaliando o tempo todo e somos avaliados também. Em qualquer teoria de gestão certamente a avaliação ocupa um lugar central. A avaliação pode vir disfarçada com nomes como monitoramento, acompanhamento de resultados, metas e objetivos, mas será sempre uma exigência dos processos de gestão e, certamente, da gestão pública.

Aqui nesse trabalho estamos adotando a definição de avaliação como o julgamento sistemático das operações e/ou dos resultados de um programa ou política, comparado com um conjunto de padrões explícitos ou implícitos, como um meio de contribuir para o aperfeiçoamento desse programa ou política (WEISS, 2010, p. 7).

Para o Avalia-BH a sua utilização e apropriação pelos professores são fundamentais e de suma importância. Ficamos surpresos em nossa pesquisa bibliográfica com os poucos trabalhos sobre utilização e apropriação dos resultados nos sistemas avaliativos em larga escala no Brasil, apesar das décadas em que tais avaliações já são feitas em escala nacional pelo MEC/INEP, em escala estadual por diversos estados federativos e em escala municipal também por diversos municípios.

Isso demonstra que estamos avaliando os alunos sem nos importarmos com quem mais precisa utilizar e compreender o que tais resultados significam: os diretores, coordenadores pedagógicos e professores.

Mais uma vez isso parece acontecer, agora, com o Avalia-BH.

Mas é sempre tempo de retomar caminhos, reativar ânimos, corrigir rumos embora, certamente, o essencial seja, sempre, seguir firme em frente. Mas para seguir em frente precisamos retomar os fios partidos, os caminhos não feitos (ou mal feitos).

Nossa singela reflexão apresentando o Avalia-BH, seus pressupostos, metodologia e sua teoria de programa, ainda que breve pelo recorte e pelos limites desse trabalho, pode contribuir para reavivar em nós, professores e técnicos responsáveis pelo programa, a certeza de que temos que fazer o que precisa ser feito.

Mostramos o resultado do que falaram e tiveram coragem de expor, quatro diretores, 1 vice-diretor, 4 coordenadores pedagógicos e 22 professores da RME-BH. A partir do depoimento deles, estamos propondo um mapeamento de como as escolas estão se utilizando e se apropriando dos resultados do Avalia-BH.

O trabalho de campo com as escolas pesquisadas mostrou que para intervir adequadamente a gestão precisa compreender e mensurar como as escolas estão utilizando e se apropriando do Avalia-BH e em que nível isso está ocorrendo nas escolas.

O passo seguinte será trabalhar a partir dos dados coletados e propor uma estratégia para fazer com que todas as escolas da RME-BH de fato passem a utilizar o Avalia-BH em toda a magnitude e em toda a riqueza de dados e indicadores que o programa pode revelar, com o que pretendemos contribuir a partir das ações delimitadas nesse PAE e ora apresentadas.

Temos a exata noção das dificuldades em intervir nas realidades e do quão os planejamentos não conseguem prever como a dinâmica da vida real irá impactar sob nossos projetos. Por isso temos que, continuamente, voltar às nossas teorias de programa, avaliar nossas soluções e propor correções. É o que estamos fazendo em nosso PAE.

As caminhadas começam assim. Um passo inicial e, daí para frente, um passo de cada vez.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. (s.d) **Avaliação, tomada de decisões e políticas: subsídios para repensar**. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1054/1054.pdf> (acesso em 01-04-2013).

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. (2007). **Efeito escola e estratificação escolar: o mimpacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos**. Educ. em Revista, v. 45, p. 25-58, jun.

ANDRADE, D.F.; TAVARES, H.R.; CUNHA, R.V. (2000). **Teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações**. Disponível em <http://www.avaliaeducacional.com.br/referencias/arquivos/livrotri%20-%20dalton.pdf>(acesso em 27-03/2013).

BELO HORIZONTE. SMED – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (1994). **Escola Plural: proposta político-pedagógica**, MEC/SEF (Cadernos de Educação Básica – Série Inovações, 5), Brasília.

BELO HORIZONTE. SMED - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2010). **Desafios da formação: texto introdutório das proposições curriculares**. Belo Horizonte.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A.; FALEIROS, M. (2011). **Avaliação externa como instrumento da gestão educacional dos estados (Relatório Final)**. UFMG/GAME, Belo Horizonte. Disponível em <http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-avaliacoes-externas.pdf> (acesso em 30-03-2013).

CARNIELLI, B. L.; MACHADO, M. F. E. (2005). **A contribuição e os reflexos do sistema de avaliação da educação básica na sala de aula: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE**. Educação em Revista, v. 42, Belo Horizonte, p. 135-53, dez.

CARVALHO, G. F. S.; MACEDO, M. S. A. N. (2011). **Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente.** Rev. Educ. & Pesquisa, v. 37, n. 3, Belo Horizonte, p. 549-564, set/dez.

CERDEIRA, D. G. S. (2012) **A apropriação das políticas de avaliação pela gestão escolar: uma proposta de questionário.** Rev. Educação On-line, PUC-Rio, n. 10, p. 118-36.

CASTRO, M. H. G. (2009) **Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios.** São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v.23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. Disponível em http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf (acesso em 14-03-2013).

FONTANIVE, N. S.; ELLIOT, L. G.; KLEIN, R. (2007). **Os desafios da apresentação de resultados da avaliação de sistemas escolares a diferentes públicos.** Rev. Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación. Vol. 5, n. 2e. Disponível em <http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art18.pdf> (acesso em 29-3-2013).

FRANCO, C. (2001). **O SAEB — sistema de avaliação da educação básica: potencialidades, problemas e desafios.** Rev. Brasileira de Educação, 17, pp. 127-133.

GATTI, B. A. (2009). **Avaliação de sistemas educacionais no Brasil.** Sisifo. Revista de Ciências da Educação, 09, pp. 7-18. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT%20d1.pdf> (acesso 14-03-2012).

____ (s.d). **Avaliação e qualidade da educação.** Disponível em http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/51.pdf (acesso em 30-03-2013).

LUCKESI, C. C. (s.d). **Gestão do currículo – verificação ou avaliação: o que pratica a escola?.** Governo do Estado do Ceará/CAEd. Disponível em http://www2.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_dir/download/avaliacao1.pdf (acesso em 29-03-2013).

MACHADO, C. (2012) **Avaliação externa e gestão escolar: reflexos sobre usos dos resultados**. Rev. Ambiente e Educação, v. 5, nº 1, p.70-82, jan/jun.

MELO, M. T. L. (2009). **O chão da escola: construção e afirmação da identidade**. Rev. Retratos da Escola, v. 3, n. 5, Brasília, p. 391-7, jul/dez. Disponível em <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/31> (acesso em 6-8-2013).

NETO, J. L. H. (2006). **Avaliação externa: a utilização dos resultados do SAEB 2003 na gestão do sistema público de ensino fundamental no Distrito Federal** [Dissertação]. Universidade de Brasília/Fac. de Educação. Brasília. 144 p.

NÓVOA. A. (1995) **Para uma análise das instituições escolares**. IN: NÓVOA. A. (coord.) Organizações escolares em análise. Publicações Dom Quixote. Lisboa.

PASQUALI, L.; PRIMI, R. (2003) **Fundamentos da teoria da resposta ao item: TRI**. Aval. psicol. [online]. vol.2, n.2, pp. 99-110 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712003000200002&lng=pt&nrm=iso(acesso em 20-03-2103).

RIBEIRO, S. C. (1991). **A pedagogia da repetência**. Rev. Estudos Avançados, v. 12, n. 5. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n12/v5n12a02.pdf> (acesso em 14-3-2012).

SILVA, C. S. R.; CAFIERO, D. (2011). **Implicações das políticas educacionais no contexto do ensino fundamental de nove anos**. Educação em Revista, v. 27, n. 2, Belo Horizonte, p.219-48, ago.

SILVA, S. E. et al. (2010) **Avalia-BH: concepção, participação e resultados do programa de avaliação da educação da Rede Municipal de Educação**. Rev. Pensar BH – Política Social, ano IX, n. 26, p.5-9. Disponível em <http://pbh.gov.br/politicas-sociais>(acesso em 28-03-2013).

SOARES, C. R. (2011). **Sistemas de avaliação em larga escala na perspectiva histórico-cultural: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública –**

SIMAVE. Dissertação (Mestrado), UFJF, Juiz de Fora. Disponível em <http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Dissertacao-Carlos-Renato.pdf>

(acesso em 15-3-2013).

SOARES, J. F. (2004). **O efeito da escola no desempenho dos seus alunos.** Rev. Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación. v. 2, n. 2. Disponível em <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/soares.pdf> (acesso em 5-8-2013).

SOARES, J. F.; ANDRADE, R. J. (2006) **Nível socioeconômico, qualidade e equidade nas escolas de Belo Horizonte.** Rev. Ensaio, v. 14, n. 50, Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, p. 107-27.

SOUZA, A. R. (2007). **As relações entre os resultados das avaliações e os modelos de gestão.** Rev. InterMeios, v. 13, n.25, Mato Grosso do Sul, p. 66-83.

SOUZA, S. Z; OLIVEIRA, R. P. (2010). **Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências.** Rev. Cadernos de Pesquisa, vol. 40, nº 141, São Paulo, dez. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300007

(acesso em 1-8-2013).

SOUZA, S. M.Z. L. (1987). **O processo de avaliação das ações de capacitação de recursos humanos do Programa EDURURAL/NE: origem e perspectiva atual** *in* *Capacitação de Profissionais da Educação: perspectivas para avaliação* / Gerência do Projeto Capacitação de Recursos Humanos – EDURURAL-NE, Belo Horizonte, FAE, IRHJP.

THURLER, M. (1998). **A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive.** Série Ideias, n. 30, FDE, São Paulo, p. 175-192. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p175-192_c.pdf (acesso em 02-04-2013).

WEISS, C. (2010). **Avaliação.** Apostila de Curso, UFJF, Juiz de Fora.