

AVALIAÇÕES DA APRENDIZAGEM EXTERNAS EM LARGA ESCALA E GESTORES ESCOLARES:

características, controvérsias e alternativas

LARGE-SCALE EXTERNAL LEARNING ASSESSMENTS AND SCHOOL MANAGERS:
characteristics, controversies and alternatives

EVALUACIONES DEL APRENDIZAJE EXTERNAS A GRAN ESCALA Y GESTORES ESCOLARES:

características, controversias y alternativas

Ocimar Munhoz Alavarse*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8102-1668>

Raíssa de Oliveira Chappaz**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2966-8704>

Pâmela Félix Freitas***

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2219-2173>

Resumo

As avaliações da aprendizagem externas em larga escala constituem-se numa das marcas mais destacadas das políticas educacionais da União e dos entes federados subnacionais nas últimas décadas, contudo persistem desafios e controvérsias, quer conceituais, quer relacionados às implicações na realidade escolar. Este artigo procura caracterizá-las demarcando os conflitos que têm produzido em várias dimensões, seja pelos posicionamentos diante das mesmas, seja pelos usos de seus resultados, privilegiando-se a abordagem de sua relação com gestores escolares, articulando contribuições da literatura e de pesquisas. Nesse contexto, destacam-se lacunas de formação específica na temática da avaliação educacional nos cursos de licenciatura e, muitas vezes, a responsabilização quase que unilateral de gestores escolares e de docentes pela qualidade da educação, que se expressaria nos resultados de provas padronizadas. Isso acaba por fomentar resistências à apropriação de tais resultados como um recurso de gestão escolar e limita o diálogo entre as avaliações externas e as iniciativas de responsabilidade das equipes escolares, que pode ser um ponto de apoio, salvaguardadas algumas condições exploradas no texto, para uma escolarização de sucesso para todos os alunos.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Avaliação externa em larga escala. Gestão escolar. Formação docente. Política educacional.

* Mestre (2002) e Doutor (2007) em Educação pela Universidade de São Paulo. É professor, na Graduação e Pós-Graduação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), onde coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9343561539084695>. E-mail: ocimar@usp.br

** Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) na linha de pesquisa Estado, Sociedade e Educação. Mestra em Educação pela FE-USP (2015). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1439395905624419>. E-mail: raissa.chappaz@usp.br

*** Doutora em Educação na Universidade de São Paulo (USP), com estágio doutoral na Université de Montréal, Canadá. É pesquisadora da Diretoria de Pesquisa e Avaliação do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7895349494444815>. E-mail: pamelafelixfreitas@gmail.com

Abstract

Large-scale external learning assessments are one of the most prominent marks of educational policies of the Union and of the states in recent decades, however challenges and controversies persist, in the conceptual and related to the implications in school reality. This article seeks to characterize that assessments by demarcating the conflicts that they have produced in various dimensions, either by the positions it face or by the uses of their results, privileging the approach of their relationship with school administrators, articulating contributions from literature and research. In this context, gaps in specific training on the subject of educational assessment are highlighted in undergraduate courses and, often, the almost unilateral accountability of school managers and teachers for the quality of education, which would be expressed in the results of standardized tests. This ends up fostering resistance to the appropriation of such results as a school management resource and limits the dialogue between external assessments and initiatives by the charge of school teams, which can be a point of support, safeguarding some conditions explored in the paper, for schooling success for all students.

Keywords: Learning assessment. Large-scale external assessment. School management. Teacher training. Educational politics.

Resumen

Las evaluaciones externas de aprendizaje a gran escala son una de las marcas más destacadas de las políticas educativas de la Unión y de las entidades federativas subnacionales en las últimas décadas, sin embargo persisten desafíos y controversias, ya sean conceptuales o relacionadas con las implicaciones en la realidad escolar. Este artículo se busca caracterizarlas delimitando los conflictos que han producido en diversas dimensiones, ya sea por las posiciones que enfrentan o por los usos de sus resultados, privilegiando el enfoque de su relación con los gestores escolares, articulando aportes de la literatura y de la investigación. En este contexto, se destacan las lagunas en la formación específica en el tema de evaluación educativa en los cursos de pregrado y, a menudo, la rendición de cuentas casi unilateral de los directores de escuela y docentes por la calidad de la educación, que se expresaría en los resultados de las pruebas estandarizadas. Esto termina fomentando la resistencia a la apropiación de tales resultados como recurso de gestión escolar y limita el diálogo entre evaluaciones externas e iniciativas a cargo de los equipos escolares, que puede ser un punto de apoyo, salvaguardando algunas condiciones exploradas en el texto, para la escolarización de éxito para todos los estudiantes.

Palabras clave: Evaluación de aprendizaje. Evaluación externa a gran escala. Gestión escolar. Formación docente. Política educativa

Introdução

Ao longo de quase 30 anos de iniciativas de avaliação da aprendizagem externa e em larga escala sendo desenvolvidas no Brasil, como uma expressão de política de avaliação, constata-se que, com diferenciações de várias ordens, elas têm permanecido mesmo com as trocas de partidos políticos a frente dos governos, constituindo-se, assim, como uma política de Estado e não de governo (CHAPPAZ; ALAVARSE, 2018). Esse cenário de permanência e regularidades dessas avaliações propiciou um quadro de expansão de iniciativas nacionais, estaduais e municipais, dando relevo e centralidade ao tema no contexto da atual política educacional, influenciando a agenda de governos e a implementação de diferentes políticas educacionais no país, incluindo sua vinculação com iniciativas

internacionais, como nos casos do *Programme for International Student Assessment (Pisa)*¹, Estudos Regionais Comparativos (Erce)² e do *Progress in International Reading Literacy Study (Pirls)*³.

A partir, concentradamente, do desempenho de estudantes em testes padronizados de leitura e resolução de problemas, as iniciativas de avaliação da aprendizagem externa e em larga escala têm abrangido diferentes níveis e modalidades de ensino considerando que seus resultados permitem um diagnóstico educacional, que em alguns contextos, também, abarcam o trabalho docente, não sem controvérsias, com desdobramentos múltiplos, com destaque, para efeito deste artigo, na gestão educacional de redes de ensino e de escolas.

Como nota histórica, no que concerne à Educação Básica, a expansão de tais experiências nos governos subnacionais foi influenciada pela consolidação, no âmbito federal, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cujas primeiras experiências principiaram na década de 1980. Ao longo do tempo, o Saeb passou por várias mudanças, quer no objeto de suas medições, quer nas séries a cujos alunos seriam aplicados seus testes, incluindo ainda, a partir de 1995, alteração na metodologia de tratamento das respostas, com adoção da Teoria da Resposta ao Item (TRI), deixando a Teoria Clássica dos Testes (TCT) de ser o único recurso.

Em 2005, passou a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) – que manteve os procedimentos da avaliação amostral que vinha sendo realizada pelo Saeb que, segundo o Inep, tinha como foco justamente a gestão da educação básica⁴ –, e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), que com abrangência censitária para escolas públicas de ensino fundamental, permitiu que os resultados passassem a ser gerados por escola e por redes de ensino municipais, suplantando o escopo anterior no qual os resultados não ultrapassavam os estratos das redes estaduais e o conjunto das redes municipais em cada estado.

No ano de 2007, a política federal também passou a ser composta pela Provinha Brasil que foi elaborada como “instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que fornece informações sobre o processo de alfabetização e de matemática aos professores e gestores das redes de ensino”⁵, sendo aplicada pela primeira vez em 2008 e abrangendo instrumentos de matemática em 2011. Também no ano de 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi formulado sendo

¹Realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, permitindo um quadro comparativo internacional.

² Os Erce foram desenvolvidos para avaliar a qualidade da educação no ensino fundamental por meio de uma rede de diretores regionais de avaliação educacional na América Latina e no Caribe (Orealc/Unesco). Disponível em: <<http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/presente/erce-llece/132>>. Acesso em: 13 out. 2020.

³ Iniciativa criada em 2001 pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) para avaliar habilidades de leitura dos estudantes do 4º ano do ensino fundamental, com o objetivo de analisar tendências de compreensão leitora e coletar informações sobre os contextos de aprendizagem. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pirls>>. Acesso em: 13 out. 2020.

⁴ Disponível em: <<http://inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

⁵ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

composto pelas proficiências médias dos estudantes, coletadas a partir do Saeb, e das taxas de aprovação, coletadas pelo Censo Escolar.

Em 2013, incorporou-se ao Saeb também a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) que tinha como foco os “níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas”⁶. No ano de 2017, o Saeb tornou-se censitário para escolas públicas de Ensino Médio, passando por uma nova reestruturação em 2019 que, segundo o Inep, foi para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando também deixam de existir as siglas ANA, Aneb e Anresc – e todas as iniciativas federais existentes passam a ser chamadas de Saeb – e a Provinha Brasil é descontinuada. Em todo esse intervalo, as escolas privadas nunca tiveram seus resultados publicados individualmente, com resultados da dependência administrativa privada apresentados pelos estratos municipal, estadual, regional e nacional.

Com a ampliação de sua cobertura e expansão em estados (BROOKE, CUNHA; FALEIROS, 2011; HORTA NETO, JUNQUEIRA e OLIVEIRA, 2016; LOPES, 2007; OLIVEIRA, 2015⁷; PERBONI, 2016) e em municípios (BAUER et al., 2015; CHAPPAZ, 2015; FERRAROTTO; MALAVASI, 2015; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2016), as avaliações externas da aprendizagem e em larga escala passaram a ser consideradas como instrumento estratégico para a tomada de decisões de gestores de redes públicas de ensino e para a formulação de objetivos educacionais, sendo inclusive apresentadas como capazes de contribuir para a melhoria da qualidade da educação escolar, tanto no nível da gestão educacional, quanto no nível da gestão de sistemas, chegando com as aplicações censitárias, ao nível de escolas (Cf. ALVES, 2009; BROOKE; CUNHA, 2011; BLASIS, FALSARELLI, ALAVARSE, 2013; LOPES, 2007; VIANNA, 2005).

No contexto das políticas de avaliação, com centralidade para esse tipo de avaliação – a avaliação da aprendizagem externa e em larga escala, que se denominará doravante por avaliações externas, termo este usado quase como regra para se referir a essas avaliações –, diversos questionamentos surgiram, e continuam surgindo, sobre a pertinência e as consequências dessas políticas sobre o processo educativo, sendo tais aspectos debatidos no meio acadêmico e também questionados nos ambientes escolares até mesmo com alcance social que ultrapassa esses limites. Este artigo tem como foco específico os efeitos e usos das avaliações da aprendizagem externas e em larga escala na/pela gestão de escolas por considerar que isso pode estar influenciando, simultaneamente, um padrão de gestão de unidades educacionais e do currículo nas salas de sala, compreendendo o currículo como um movimento mais amplo do que o conteúdo do ensino, ainda que este seja em última instância o aspecto mais relevante do processo escolar.

⁶ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

⁷ Apresentação realizada na audiência pública da Comissão de Educação na Câmara dos Deputados do Ceará. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/audiencias-publicas-1/apresentacoes/apresentacao-lina-katia-uff-sistemas-de-avaliacao-da-educacao-basica>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

Relação entre as avaliações externas e a qualidade da educação

No nível da gestão de escolas, com suas interfaces com as salas de aula, um traço saliente em decorrência da disseminação das avaliações externas é a reconfiguração do que, genericamente, se entende como qualidade da educação ou qualidade do trabalho escolar. Se tal temática já estava presente nos umbrais da escolarização de massas, com vários indicadores, com as avaliações externas a qualidade da educação passou a ser associada fortemente com seus resultados, cuja evolução histórica dessa associação foi retratada por Oliveira e Araújo (2005) e atualizada por Fernandes e Gremaud (2020).

Tal relação entre avaliações e a melhoria da qualidade da educação escolar tem sido amplamente discutida pelas pesquisas acadêmicas, muitas inclusive questionando o estabelecimento de uma relação direta e inequívoca (SOUSA; OLIVEIRA, 2010; MACHADO; ALAVARSE, 2014). Para Chappaz (2015, p. 9), se, por um lado, o diagnóstico e a possibilidade de uso da avaliação as tem colocado como estratégia que permite o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação – uma vez que “por meio da apreensão dos resultados é possível o desenvolvimento de ações de intervenção em aspectos específicos dos processos de ensino-aprendizagem [...] com consequências diretas na melhoria da qualidade da oferta da educação” –, por outro, faz-se necessário levantar questionamentos e problematizações sobre a representação do termo qualidade com base nos resultados de tais avaliações, como o faz, entre muitos outros trabalhos, Gatti (2007).

A noção de qualidade na educação é polissêmica, como destacam Castro (2007) e Tiana Ferrer (2006), e seu conceito tem assumido diversas concepções ao longo do tempo, como se encontra em Oliveira e Araujo (2005, p. 8), que apontam

[...] três significados distintos de qualidade foram construídos [...] um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de um determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala.

Se, no Brasil, a apreciação da qualidade restringia-se aos indicadores de acesso, permanência e fluxo escolar, não contemplando resultados do processo de escolarização, a crescente regularização desses três quesitos, adicionou uma nova característica: a aprendizagem dos estudantes. Como isso, os debates em torno da qualidade também passaram a incluir os resultados esperados do processo educacional e uma forma típica de aferi-los nos últimos trinta anos: por meio dos testes padronizados.

Esses testes passariam a se constituir numa das marcas mais emblemáticas dos levantamentos sobre as aprendizagens em larga escala, chamados genericamente de avaliações externas, cuja designação de “externas” decorrem do fato de seus responsáveis serem “externos” às escolas, ou

mais precisamente por não comporem as equipes escolares, sobretudo docentes⁸. Ainda como parte da constituição desse cenário, as aprendizagens visadas e medidas pelos testes padronizados se concentraram em leitura e resolução de problemas, cujos conteúdos foram sendo estabelecidos nas chamadas matrizes de referências, com oscilações sobre quais séries escolares incidiriam, mas com maior ênfase naquelas de finalização dos anos iniciais e dos anos finais do ensino fundamental (respectivamente 5º e 9º anos) e do ensino médio (3ª série).

Um debate adicional que não é explorado neste artigo, mas que merece atenção, diz respeito que muitas das avaliações externas não necessariamente se consolidem como avaliação, pois não ultrapassam a fase de medição das proficiências dos alunos em seus domínios – denominados também de competências. Há o caso emblemático do Saeb que até a edição de 2003 adotava pontos de corte em suas escalas de leitura e resolução de problemas como critérios para julgar – portanto, avaliar – as proficiências dos estudantes. Desde 2005, em suas edições bienais, são apenas divulgados os resultados para diversas abrangências geográficas e dependências administrativas.

Contudo, para efeito de considerar suas implicações e as representações de seus resultados, neste texto, empregamos o designativo de “avaliação externa” para esses expedientes de política educacional, notadamente pelas repercussões no trabalho de gestores de escolas que com eles interagem, quer com vistas às suas relações com dirigentes de rede e com o público em geral, quer no tocante aos desdobramentos internos às escolas, principalmente na relação com as equipes docentes.

Um marco nesse processo deu-se com a criação do Ideb, mediante o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, tanto por intensificar o lugar da mais importante avaliação externa brasileira, o Saeb, quanto por agregar ao seu resultado – calculado para vários extratos, indo de escolas públicas de ensino fundamental e ensino médio, até o conjunto dessas etapas no plano nacional – o fluxo dos alunos, cuja expressão mais usual é dada pela taxa de aprovação, calculada pelo Censo Escolar. Importante destacar que em sua edição, incorporando os resultados do Saeb e do Censo de 2005, foram fixadas metas para cada um desses extratos, ou seja, além do resultado em si passa a existir um referencial do que seria esperado para cada unidade numa série histórica até 2095⁹.

Nesses termos, com a criação do Ideb, sem superar uma miríade de aspectos do debate, criou uma noção de qualidade que integra duas dimensões assinaladas por Oliveira e Araujo (2005), fluxo e aprendizagem, de tal forma que a qualidade concebida pelo indicador, a médio e a longo prazos, só se concretiza se essas dimensões apresentarem magnitudes crescentes com cada unidade sendo, no limite comparável a ela mesma. Vale ainda sublinhar que à sua criação sucedeu-se uma gama de

⁸ Ambas as avaliações, tanto a interna quanto a externa, contemplam como objeto a aprendizagem dos alunos. Por essa razão sublinha-se, ao longo do texto, seu objeto e seu caráter interno – quando relacionada à avaliação elaborada pelo professor – e externo – quando sua organização for gestada fora dos muros das escolas.

⁹ Informação que consta da Nota Técnica do Inep, Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

indicadores muito semelhantes em estados e municípios, – como o Idesp, em São Paulo, e o Idepe, em Pernambuco, por exemplo – incluindo aqueles que antes apenas mediam as proficiências de seus alunos.

No entanto, além de apresentar algumas limitações, como aquelas apontadas por Melo (2017), o Ideb, inclusive pela maneira como acabou sendo apropriado social e politicamente, não esgotou o debate sobre a qualidade da educação escolar e, pode-se aventar, intensificou as pressões sobre as equipes gestoras de escolas, sobremaneira porque muitas delas, como nas investigações de Freitas (2014 e 2019), encontram-se sem as devidas capacitações para apropriação de dados sobre suas escolas. Ainda que se possa considerar o potencial que os resultados do Ideb possuem para organizar o trabalho escolar, é inegável que esses resultados não podem ser considerados os únicos indícios para tal iniciativa.

Com efeito, a tendência que associa resultados, como os do Ideb, à qualidade da educação é reforçada no artigo 3º do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, regulando que

[...] a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep [...] O Ideb será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

Se, por um lado, os objetos de medição do Saeb – proficiência em leitura e resolução de problemas – são conhecimentos básicos para a aquisição dos demais componentes curriculares, como História, Química etc., e, portanto, integrantes da ideia de qualidade educacional, por outro, por si só também não sintetizam este conceito em sua totalidade, como se lê no referido artigo, dado que a qualidade – o conjunto das características do trabalho escolar – ultrapassa essas competências. De certo modo, o Ideb “materializa” um tipo de preocupação com a qualidade, articulando proficiência e taxas de aprovação.

É possível, assim, dizer que o índice contempla dimensões importantes para a qualidade da educação brasileira, mas não é suficiente para atestá-la, sendo compulsório, até por sua própria complexidade, exigir o incremento também de outros fatores, instrumentos e medidas. Medir a qualidade unicamente pelo Ideb seria um tipo de reducionismo, além de acirrar a polêmica, sendo candente a necessidade de criação de outros indicadores para a averiguação do cumprimento do direito à educação de qualidade para todos (OLIVEIRA, 2011), abarcando insumos, como custo aluno-qualidade, outros resultados, como os desempenhos em distintos componentes curriculares, e processos.

Entretanto, ignorar o Ideb como se não indicasse nada seria uma posição simétrica de, pela negação absoluta, desprover equipes escolares de indicadores relevantes. Apoiando-se em Sousa, Oliveira e Alavarse (2011, p. 17) quando ponderam que mesmo abrangendo “dimensões limitadas para aferir a qualidade do ensino ofertado, sendo prisioneiro dos limites que os testes de proficiência apresentam, [o Ideb] é útil por permitir o monitoramento de redes de ensino e de escolas, podendo subsidiar políticas educacionais”. Assim, o Ideb, mesmo que com restrições, incorpora a percepção de que o desempenho dos alunos é dimensão relevante da qualidade da educação e a incorpora à discussão

sobre a democratização do ensino, antes concentrada na questão do acesso e da permanência, englobando também problemas de distribuição do conhecimento, evidenciada por medidas advindas de testes padronizados em larga escala (RIBEIRO, 2012, p. 144).

Não obstante, o problema aqui enfrentado reside na possibilidade das equipes gestoras de escolas terem nos resultados de avaliações externas um ponto de apoio em seu trabalho de incremento da qualidade. Seria isso, de fato, possível? Mas, a indagação da possibilidade coloca uma questão prévia: seria necessário? Não bastariam os resultados de suas próprias escolas? Nossa resposta, mesmo que passível de necessitar de detalhamentos que envolveriam especificidades das escolas e dessas avaliações, é que referenciais externos são necessários; sem eles seríamos levados a considerar que as escolas são ilhas, sem elos com uma realidade que a transcende. Isso, em nossa opinião, em nada impede que cada escola tenha opções próprias, apenas que essas opções não podem desconsiderar um cenário mais amplo que, inexoravelmente, abarca alunos, professores e gestores escolares. Por mais especificidades que tenham os currículos das escolas, certamente, haverá uma ampla gama de elementos que decorrem de acúmulos da humanidade e da nação.

Por isso, em cada escola, em face das tarefas de melhoria da qualidade, na perspectiva do diálogo preconizada por Nevo (1998 e 2010), pode-se assumir as indicações aportadas por Muijs (2019), para quem as métricas de desempenho seriam uma referência para ajudar a gestão da escola a identificar pontos fortes e fracos e áreas de intervenção. Elas também poderiam ser usadas para avaliar a efetividade das intervenções desencadeadas na escola, facultando, ainda, monitorar o andamento das mesmas. Para Muijs (2019), o uso efetivo dos dados implica uma posição crítica, e não mero consumo de dados, pois exige o gerenciamento do volume de dados e a priorização daqueles que são relevantes, em face das metas da escola, e a capacidade em termos de compreensão e interpretação desses dados. Uma lacuna nessa capacidade demandaria formação em rede e colaboração para, enfim, permitir à escola reunir conhecimentos que deem lastro ao seu desempenho em relação ao de escolas similares.

O papel dos gestores escolares na melhoria da qualidade da educação

Embora a qualidade da educação seja um tema que comporta muitas dimensões, certamente, pelos argumentos apresentados neste texto, as aprendizagens dos alunos é uma delas e dependente, entre outros fatores, do processo pedagógico interno às escolas, algo que, por sua vez, está vinculado ao papel dos gestores escolares. Nesse tocante, há uma literatura que têm destacado os efeitos do trabalho da equipe gestora das escolas para as aprendizagens dos estudantes, com destaque, muitas vezes, para a liderança exercida pelo diretor (ABRÚCIO, 2010; BRASIL, 2008; BRUNET, MADURO e CORRIVEAU, 1989; CARVALHO et al., 2012; CASTILLO, GONZALEZ, PUGA, 2011; MIRANDA, 2012; MARIONI et al., 2013; OLIVEIRA, 2016; OLIVEIRA e CARVALHO, 2015).

Soares e Teixeira (2006), ao investigarem o efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno, asseveram que um perfil de diretor amplamente democrático parece

influenciar, positivamente, na proficiência do aluno, além de produzir uma maior equidade com respeito à condição socioeconômica, pois diminui o efeito que essa variável exerce sobre a proficiência. Tais aportes são confirmados pelas contribuições de Salgado Junior e Novi (2015).

Nesse tocante, Pereira (2010), ao analisar as implicações da atuação do gestor, acrescenta que a gestão escolar democrático-participativa autêntica influencia o processo de ensino e de aprendizagem contribuindo para o bom desempenho pedagógico. Tal afirmação é reforçada na literatura internacional, como se encontra em Leithwood (2009) e Sammons (2008), sobre os efeitos do trabalho do diretor e da gestão escolar na melhoria da aprendizagem, garantindo, por exemplo, o desenvolvimento de incentivos positivos e de uma organização orientada à aprendizagem e monitoramento do progresso acadêmico dos alunos. Para Briceño (2007, p. 154, tradução nossa), o papel dos diretores é chave para criar condições institucionais que promovam a eficácia da organização escolar, “o diretor e sua equipe de gestão são fundamentais na definição de estratégias para a melhoria educacional”. Também nesse mesmo sentido, ao analisarem o relatório do Pisa para os oito países da América Latina, Vaillant e Rodríguez Zidán (2016) concluíram que os resultados de aprendizagem melhoram onde há liderança pedagógica e onde existem orientação e intervenção dos diretores no desenho curricular a ser aplicado.

Em pesquisa da Fundação Lemann, Itaú BBA e Instituto Credit Suisse Hedging-Griffo (2015), que buscou investigar práticas e estratégias desenvolvidas por escolas dos anos finais do ensino fundamental para garantir o aprendizado dos seus estudantes em meio a contextos sociais desfavoráveis, identificou-se que a maior parte das escolas pesquisadas com esse perfil tem como prática acompanhar o desempenho acadêmico de seus alunos, com destaque acentuado nas práticas avaliativas, que são bastante disseminadas e bem organizadas nessas escolas. Nesse tocante, a gestão dessas escolas – representadas por coordenação pedagógica e direção escolar – tinha como característica o trabalho de forma articulada e desempenhavam um papel fundamental no estabelecimento de metas efetivamente observáveis e/ou quantificáveis, de modo que as escolas conhecem e usam os resultados das avaliações externas, reconhecendo-as como importante fonte para o diagnóstico.

No contexto dessas escolas pesquisadas, os resultados das avaliações são usados como ponto de apoio tanto para ações junto aos alunos quanto para que professores, que têm na gestão o suporte necessário e a parceria para o planejamento e o desenvolvimento do trabalho, possam redesenhar aspectos metodológicos e didáticos, ressaltando, portanto, a dimensão de avaliação formativa e corroborando as preocupações de Nevo (1998) quanto à articulação entre as avaliações externas e internas da aprendizagem, ou de Valli et al. (2008) para a realização de avaliações mais efetivas, com ambos autores assinalando que esse movimento sempre deve ter como horizonte organizar dispositivos focados em contribuir com as aprendizagens dos alunos.

Desse modo, a pesquisa (FUNDAÇÃO LEMANN ...) identificou que uso dos resultados das avaliações com celeridade tem no diretor uma figura central ao garantir a articulação e a unidade

entre os profissionais, em um regime de colaboração na equipe escolar que leva a uma unidade no discurso e nas ações, objetivando-se os mesmos fins e avançando, assim, no aprendizado dos estudantes. Tais constatações foram corroboradas por Schneider e Sartorel (2016), mesmo com as restrições às avaliações externas alinhavadas pelas autoras.

Configura-se assim um novo discurso acerca da gestão da escola pública, posto que as testagens propiciam melhor gerenciamento dos recursos disponíveis (a partir da possibilidade de auxiliar no direcionamento dos investimentos na escola pública), bem como pela demanda por dados educacionais e sobre as aprendizagens a serem utilizados para a melhoria do ensino público (Cf. BARRERA, 2000; CASTRO, 2009; KLEIN; FONTANIVE, 1995; VIANNA, 2003). Esse direcionamento, é preciso frisar, não pode significar “dar mais para quem já tem mais”, como ocorre com políticas de bonificação em função dos resultados de avaliações externas; trata-se daquilo considerado por Crahay (2002) como uma diferenciação positiva que faz da diferença, ainda mais aquela associada à desigualdade, um mote para iniciativas rumo à igualdade de resultados.

Usos das avaliações da aprendizagem externas como ferramenta de gestão escolar: potencialidades e limites

Os aspectos discutidos até aqui corroboram com a afirmação de Oliveira (2011): avaliações provenientes de medidas de desempenho dos alunos em testes em larga escala podem ser instrumentos de gestão, apoiando o acompanhamento da garantia ao direito a educação para todos. Ribeiro (2012) observa ainda que a legitimação dos testes como instrumentos de gestão se apoia na ideia de que os gestores precisam adotar meios que orientem intervenções para a melhoria da qualidade da educação, podendo incidir, adicionalmente, sobre as desigualdades escolares para cumprirem com a obrigatoriedade do direito a educação. Em suma, o que os autores defendem é a possibilidade de utilizar essas informações para guiar práticas educacionais, com o cuidado de que sejam pertinentes às finalidades educacionais.

Há autores, contudo, que vêm enaltecendo as práticas avaliativas do Estado enquanto instrumentos de controle da qualidade da educação na medida em que elas seriam capazes de fornecer informações fundamentais para uma gestão mais efetiva e uma cobrança mais focada do processo educativo, seja de escolas ou de redes de ensino. Veloso (2009, p. 22), por exemplo, defende inclusive a bonificação de professores atrelada a resultados dos estudantes e o estímulo à competição das escolas por recursos públicos, de modo que “a perda de receita associada à queda do número de alunos matriculados crie incentivos para que as escolas de baixa qualidade melhorem seu desempenho”. Partilhando visão semelhante, Castro (2007), mesmo reconhecendo que há diferentes problemas que envolvem a docência, defende que, para evitar que a carreira de magistério seja considerada “opção de segunda linha”, é preciso aumentar os rendimentos e implementar salários diferenciados mediante desempenho.

Mesmo com o fracasso e com os efeitos negativos do sistema meritocrático atribuído ao bom desempenho nas avaliações, evidenciados pelas experiências estrangeiras, decisões de alto impacto continuam sendo eventualmente estimuladas no Brasil, como é o caso das políticas de bonificação. Ravitch (2011) defende que o foco de análise e das ações devem ser a melhoria da educação e não simplesmente o aumento das pontuações nas provas das muitas iniciativas de avaliação existentes. Para a autora (p. 252), quando os “testes são o método primário de avaliação e responsabilização, todos se sentem pressionados a elevar os escores, por bem ou por mal” e, desse modo, as escolas podem “manipular quem faz o teste e quem não faz” e “quaisquer ganhos de escores de testes que sejam o resultado apenas de incentivos não significam nada”.

A partir de uma análise dos Estados Unidos, Ravitch (2011, p. 252) demarca que “os testes que nós temos hoje proporcionam informações úteis sobre o progresso dos estudantes em leitura e em matemática, mas [...] nem tudo o que importa pode ser quantificado”. Destarte, segundo a autora o que vem sendo objeto das provas pode ser menos importante do que os conteúdos e aprendizados que ficam de fora dos testes padronizados, ou seja, que não são contemplados pelas avaliações externas, de modo que para Ravitch (p. 252) as escolas não vão melhorar se “confiarmos exclusivamente nos testes como um meio de decidir o destino de estudantes, professores, diretores”. Assim, as avaliações externas elaboradas hoje no Brasil não permitem objetivamente apreciações sobre os resultados gerais do trabalho de docentes, de gestores escolares e das escolas, uma vez que seus instrumentos focam, apenas, o desempenho dos estudantes e em alguns componentes curriculares.

Contudo, mesmo assim, os usos das avaliações externas, muitas vezes, extrapolam o que de fato é seu objeto e, por conseguinte, as possíveis inferências. Nesse sentido, a prestação de contas do trabalho realizado nas escolas e a responsabilização de gestores escolares e de professores pelos resultados das avaliações externas são usados como meios que fariam com que tais atores ficassem mais comprometidos em melhorar sua prática e garantir o aprendizado dos alunos – de acordo com os padrões estabelecidos –, ao mesmo tempo em que poderiam relativizar a responsabilidade dos governantes (Cf. EVERS; WALBERG, 2002; MADDAUS; RUSSELL; HIGGINS, 2009; MONS, 2009).

Para Amaral, Alavarse e Silva (2020), há limitações no modelo de avaliação externa vigente no que tange ao envolvimento de professores e propõem uma participação que poderia acontecer por meio de um modelo de avaliação associado à formação dos professores em avaliação educacional (em uma perspectiva de validação de tais avaliações) e à avaliação democrática. No que tange mais especificamente à relação da gestão com os resultados das avaliações externas, esta ganha maior relevância pelo fato desses profissionais serem os responsáveis na intermediação entre gestores de rede, usualmente os sujeitos dessas avaliações, e os professores, aqueles que, prioritariamente, devem se apropriar dos resultados para que os mesmos possam incidir nas salas de aula, local proeminente das aprendizagens.

Arcas, Alavarse, Bravo e Chappaz (2019), ao analisarem objetivos e justificativas apresentadas por 21 estados para a criação de avaliações próprias, identificaram três principais objetivos. O primeiro, encontrado em 14 dos 21 estados, abrangia características associadas à coleta de dados para gestão da rede. Bauer (2010) chama atenção para o fato de haver forte relação entre a implementação de avaliações externas no Brasil e uma tendência mundial de utilização das mesmas como instrumento de gestão. Entretanto, no próprio desenho de muitas dessas iniciativas de avaliação externa, em suas finalidades e objetivos, não se encontram destacados os processos de envolvimento de gestores escolares, incluindo a capacitação para o entendimento da constituição dessas avaliações e, sobretudo, na interpretação pedagógica de seus resultados. Ou seja, muitas avaliações externas concentram-se em desdobramentos de gestão de seus dados, mas negligenciam a capacidade de efetivação dessa perspectiva.

Assim, pautando-se na potencialidade que os resultados dessas avaliações têm de subsidiar, em algum grau, a melhoria da qualidade da educação, as equipes gestoras das escolas têm sido cada vez mais instadas a debater e a incorporar as avaliações externas em larga escala e seus resultados ao trabalho de planejamento e acompanhamento das atividades pedagógicas como dimensão do trabalho da direção escolar, como encontrado em Alavarse e Machado (2013); Blasis, Falsarelli, Alavarse (2013); Freitas (2014) e Oliveira (2008). Brooke e Cunha (2011) também indicam usos das avaliações por parte das escolas para informar sobre a aprendizagem dos alunos e definir estratégias de formação continuada para realização de acompanhamento para leitura de dados e aprimoramento curricular; e para divulgar os resultados e fazer uma prestação de contas transparente. Em suma, os gestores escolares têm, progressivamente, sido chamados a ocupar um lugar no processo de circulação de dados das avaliações externas, incluindo o desafio de lidar com algumas das controvérsias que circundam tais avaliações, já anteriormente mencionadas, porém sem a devida formação para tanto e pressionados para usos muito restritos das avaliações.

Diante dos riscos de redução do potencial das avaliações externas, Vianna (2005, p. 16) recomenda que a avaliação “não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional, necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem [...]”, contribuindo para o processo de transformação. Os dados coletados e divulgados pelo Inep podem servir como expressivas ferramentas para a gestão das escolas, possibilitando o desencadeamento de outras etapas necessárias para a efetivação do processo avaliativo, que são: a interpretação dos dados e o uso dos resultados no trabalho das escolas.

Para Alavarse e Machado (2013, p. 11), as avaliações externas fornecem dados que “podem revigorar os contornos da escola pública que realiza a sua função social na sociedade democrática de garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos [...]”. Machado (2012, p. 74) reforça tal perspectiva com o argumento de que “utilizar os resultados das avaliações externas significa compreendê-los não como um fim em si mesmos, mas, sim, como possibilidade de associá-los às

transformações necessárias no sentido de fortalecer a escola pública democrática” e estimula a apropriação desses dados por parte das equipes gestoras como condição capaz de melhorar a qualidade das escolas, advogando que

[...] os dados coletados e disponibilizados pelo Inep, quando apropriados pelo diretor e pelo coordenador da escola podem contribuir para a reflexão sobre todas as áreas de atuação da gestão escolar, mas devem, principalmente, servir à análise sobre a efetiva condução da escola na realização da sua função social na sociedade democrática que, como dissemos anteriormente, deve garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos.

Gimenes et al. (2013, p. 30) destacam que, baseado nos efeitos que os resultados podem despertar em seus diversos interessados, em especial, nos agentes escolares, “o uso de avaliações externas pode e deve ser mais abrangente, demandando um conjunto coerente de ações em diferentes níveis e direções com base nas características próprias de cada secretaria de educação [...]”, incluindo uma gama mais ampla de possibilidades de uso quer dos resultados quer dos elementos constitutivos dessas avaliações. Sobre a apropriação dos resultados das avaliações externas pela escola, Horta Neto (2013, p. 291) pondera que

[...] apesar de existir um esforço no sentido de dar um significado pedagógico ao número (através das interpretações pedagógicas da escala de proficiência), ele ainda é insuficiente para traduzi-lo em uma linguagem compreensível para a equipe escolar [...] uma estratégia bastante utilizada para procurar superar o problema da compreensão dos resultados é a realização de oficinas com especialistas, para auxiliar as equipes escolares em sua interpretação [...] somente informar como é possível interpretar não significa que [...] equipe escolares consigam dar conta de uma tarefa com tamanha complexidade.

Diante da relevância do uso dessas informações para subsidiar ações de melhoria da educação, Sousa e Oliveira (2010, p. 813) revelam que ainda “não faz parte da cultura do trabalho escolar pautar seu planejamento em resultados de avaliações”. Para Souza (2012), as iniciativas de usos por parte dos gestores escolares encerram-se, na maioria das vezes, em afixar os resultados obtidos nas dependências da escola e disponibilizar o material de apoio enviado pelo MEC, mas nem todos os professores tomam conhecimento dessas informações e muito menos dialogam com esses dados em face de seu trabalho em sala de aula.

Bauer (2010, p. 337) identifica que os estudos sobre os usos dos resultados de avaliações “concentram-se na análise da avaliação das aprendizagens ou, ainda, na compreensão da avaliação sistêmica, sem enfrentarem profundamente uma questão que é essencial: o uso da avaliação”. Para a autora (p. 336, grifo nosso),

As decisões tomadas a partir dos resultados obtidos, muito relacionadas à redefinição de conteúdos curriculares na formulação de indicadores de uma “boa educação” e na definição de habilidades e competências a serem desenvolvidas nos alunos, **parecem não ecoar na escola, não fazer sentido para aqueles que, em última instância, fazem as reformas acontecerem, ou seja, os professores e os técnicos escolares.** Essas avaliações, em geral, não atentam para outras demandas que as escolas enfrentam.

É certo que se busca uma avaliação capaz de contribuir não só com informações sobre a situação do ensino, mas também com a formulação de políticas e gestão do sistema. Sobre este aspecto, Sousa e Oliveira (2010, p. 818, grifo nosso) apontam que

O sistema de avaliação tende a se limitar a um sistema de informação educacional. Sem dúvida, a produção de informações é uma etapa do processo avaliativo, mas esse só se realiza quando, a partir de informações, ocorrem julgamento, decisões e ação. Ou seja, a **avaliação ganha sentido quando subsidia intervenções** que levem à transformação e à democratização da educação, em suas dimensões de acesso, permanência e qualidade. Não pode estar essencialmente a serviço de apoiar a reiterada denúncia da baixa qualidade do ensino. Os custos de sua implementação são muito altos para que sirva apenas à reiteração do que já se sabe.

Portanto, instrumentalizar as equipes escolares é fundamental para garantir a correta apropriação das informações levantadas, contudo Horta Neto (2013, p. 290) reconhece que essa ideia esbarra no tamanho das redes e adiciona que existe “falta de interesse dos gestores educacionais em aprofundar as análises [...]”, e acrescenta ainda (HORTA NETO, 2010, p. 80) que o Saeb precisa ser aprimorado para atender a essa demanda, pois

[...] é importante desenvolver instrumentos e estratégias que possibilitem que tanto os profissionais da educação como a sociedade em geral possam se apropriar de seus resultados. Para tanto, é importante que a linguagem utilizada na sua divulgação seja nítida e que aponte com clareza, inclusive com a apresentação de exemplos, qual o significado das escalas apresentadas e de como seus resultados podem ser utilizados para melhorar a qualidade da educação brasileira.

Esses apontamentos, com respaldo na literatura, evidenciam que a apropriação dos resultados das avaliações externas pode contribuir para a melhoria da educação, entretanto a pressão e a exposição excessiva aos testes podem sobrecarregar o trabalho da escola, conforme coloca Barrère (2010), limitando esses aspectos positivos. Outra limitação se dá pelo fato de que esses exames demandam, em muitas oportunidades, um trabalho adicional das instituições escolares que são responsáveis por algumas etapas desse processo, como a aplicação, correção e/ou envio das informações para a organização central dos testes, o que se agrava pela grande quantidade de avaliações que chegam às escolas. Assim, isso acaba impactando no tempo disponível para as aulas e, paradoxalmente, na análise e absorção das informações geradas e, conseqüentemente, as intervenções pedagógicas derivadas desse processo e na própria concepção que gestores constroem sobre as avaliações externas.

Freitas (2014) investigou as percepções de equipes gestoras de escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) sobre as influências das avaliações externas nessas escolas e os possíveis desdobramentos nas práticas educacionais. Na pesquisa de campo, com vistas aos documentos que as escolas recebem, como boletins e relatórios pedagógicos, foram constatados problemas em relação ao armazenamento dos materiais de divulgação recebidos, pois as equipes ou tinham dificuldade de encontrá-los ou simplesmente não os tinham, indicando que tais materiais são pouco acessados. Freitas (2014, p. 134), salienta, ainda, que a divulgação virtual dos boletins da Prova Brasil era insuficiente para uma apropriação desses dados por parte dos gestores escolares, pois

A escassez de tempo para processar as informações; a simplificação dos materiais de divulgação dos resultados; a carência de apoio especializado da secretaria; a morosidade na divulgação dos resultados, comprometem a apropriação dos resultados; e, principalmente a ausência de formação para tratamento das informações geradas pelas avaliações, suscitando a necessidade de simplificação dos materiais de divulgação, acrescidos de apoio técnico para uma primeira aproximação com esses dados.

Dentre as principais indicações de dificuldades e desafios relatadas pelos gestores na pesquisa de Freitas (2014), destacam-se: a dificuldade de compreensão dos resultados das avaliações externas; a padronização dos procedimentos de aplicação; a resistência de professores com relação aos testes em larga escala; e o “descompromisso” dos alunos ao responderem a prova. Por outro lado, como aspecto positivo, as equipes gestoras revelaram que os resultados das avaliações promoveram reflexões sobre a qualidade do ensino, enriquecida pelo diagnóstico da dimensão macro e micro da educação, o que favorece a educação. Já a ausência de apoio para compreensão desses dados e a morosidade na divulgação dos resultados são colocadas como aspectos negativos.

Para Freitas (2014), a dificuldade que os gestores revelaram com vistas à periodicidade das muitas avaliações externas e os consequentes desdobramentos para o planejamento do trabalho pedagógico, incluindo as interfaces com o próprio calendário escolar, levantam a problematização sobre o modo como os gestores das redes tratam esse aspecto, pois a eles caberiam articular esse conjunto de avaliações externas.

Vale destacar que Freitas (2014) evidenciou ecos das avaliações externas no interior das escolas que rompem com discursos cristalizados de contraposição de ideias que vão do profundo impacto nas atividades escolares à falta de reverberação no âmbito destas unidades. A complexidade da questão não pode ser tratada de maneira dualista, pois a polarização esconde matizes que explicam melhor esse fenômeno. Os gestores investigados desvelaram reflexos nem tão contundentes, ou seja, que não alteram significativamente o trabalho desenvolvido nessas unidades, ademais indicaram usos das avaliações externas, mesmo que parciais, que melhoram o trabalho escolar.

Nesse sentido, os resultados dialogam com Stecher (2002), que apresenta essa complexidade ao analisar as consequências das avaliações no interior de escolas nos Estados Unidos e classifica os impactos em três categorias – positivos, negativos ou nulos –, também os diferencia em quatro níveis – alunos, professores, gestores de escolas e gestores de redes. Uma perspectiva importante demarcada por Stecher é a possibilidade de escolas nas quais essas avaliações são neutras, ou seja, tem impacto nulo sobre sua organização e atividades.

Ao abordar os efeitos sobre os gestores escolares, Stecher (2002) demarca, como efeitos negativos: serem levados a instaurar políticas para aumentar os resultados dos testes, mas não necessariamente para aumentar a aprendizagem; realocarem recursos para conteúdos/disciplinas que são avaliados em detrimento dos outros; desperdiçarem recursos na preparação para as avaliações; e se distraírem das necessidades e problemas das escolas. Já em relação aos efeitos positivos, Stecher (2002) indica que os gestores escolares podem: examinar as ações desenvolvidas pelas escolas em relação ao currículo e à instrução; ter ajuda para avaliar a qualidade dos programas; mudar as políticas escolares para melhorar o currículo ou a instrução; e tomar decisões melhores em relação à alocação de recursos, como, por exemplo, proporcionar o desenvolvimento profissional.

Em uma perspectiva que também pode ser positiva, a pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (2012) destaca que os gestores escolares, mesmo não utilizando propriamente os resultados, se apoiam em aspectos das avaliações externas para incorporá-los ao seu trabalho. Como exemplo está a incorporação de itens de múltipla escolha nas avaliações internas realizadas pelas escolas. Este estudo, aliás, delimitou dois conceitos no campo teórico que se revelaram úteis e consistentes para o enfrentamento do problema, ao discernir o uso dos resultados das avaliações externas e uso de características das avaliações.

Essa pesquisa, realizada na Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo e nas redes municipais de São Paulo e Sorocaba, em São Paulo, e Castro, no Paraná, identificou cinco análises que se constituem como pré-condição para outros usos das avaliações e que se revelam como uma forma de apropriação dos resultados, são elas: identificar os alunos com baixo desempenho; definir conteúdos/temas a serem priorizados; acompanhar o desempenho dos alunos/turmas ao longo do tempo; conhecer os erros mais frequentes nos itens das provas; e gerar uma autorreflexão sobre a atuação profissional.

Entretanto, como evidenciado, a literatura também apresenta estudos que têm apontado dificuldades por parte dos gestores escolares na interpretação dos indicadores presentes nos documentos oficiais de divulgação e, por conseguinte, na utilização pedagógica dos mesmos nas escolas. Ao pesquisar sobre iniciativas e modelos de avaliação brasileiras, Gatti (2009, p. 15) já identificava “problemas de utilização dos dados por diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores” nas avaliações estaduais e nacionais, sendo necessário enfrentar o desafio de realizar uma divulgação dos dados em “formas mais adequadas” e “diferenciadas conforme a audiência”. Por isso, visando garantir melhores condições para o uso efetivo dos dados gerados pelas avaliações externas a formação dos profissionais que atuam nas escolas precisa ser enfrentada.

Formação em avaliação educacional

Apesar dos altos investimentos para a realização de avaliações externas, ainda parecem ser insuficientes os esforços empreendidos para a formação voltada ao uso das informações geradas pelos testes. Freitas (2014) identificou a necessidade de cursos de interpretação dos dados, prezando pela inteligibilidade dos resultados, evitando apropriações indevidas e estimulando o uso dessas informações. Partindo desta inquietação, Freitas (2019) aprofundou a investigação sobre a formação de professores em avaliação educacional e destaca que os gestores escolares no Brasil, muitas vezes, acessam esses postos de trabalho com a formação e experiência anterior, ou seja, como professores, sendo possível assim expandir as constatações dessa pesquisa também para esse público.

Apesar de encontrarmos evidências, na análise documental nacional e internacional, de que a avaliação é parte importante da atuação profissional do professor, este aspecto do ofício docente parece não ser tratado explicitamente em cursos de formação no Brasil. Esta contradição constitui o que

Alavarse (2013) chamou de paradoxo docente, que consiste na escassez ou mesmo na ausência de formação específica do professor como avaliador, uma atividade intrínseca a esse profissional.

Sendo o professor o profissional responsável formalmente por tal prática na escola, por avaliar seus alunos e emitir julgamentos relativos à aprendizagem, com relevo para as tradicionais implicações para fins de aprovação ou reprovação, esperava-se que os cursos de licenciatura, exigência legal para o exercício da profissão, abordassem ou garantissem alguma aproximação, pelo menos em tese, com atividades profissionais a serem exercidas no futuro, como é o caso da avaliação. Contudo, aparentemente, isso não ocorre.

Ainda há poucos estudos na literatura nacional que abordam esse problema, que também se faz presente internacionalmente. Todavia, localiza-se, na revisão da literatura, que a dimensão de avaliador, praticamente, não merece atenção na formação inicial (Cf. ALAVARSE, 2013 e 2014; GATTI et al., 2010; SILVA, ALMEIDA; GATTI, 2016; SILVA et al., 2016; VILLAS BOAS; SOARES, 2016). O trabalho de Gatti et al. (2010) é pioneiro nesse aspecto e revela que são raros os cursos de licenciatura nos quais é possível encontrar elementos explícitos relativos à avaliação educacional visando sua formação para que efetivamente os professores conduzam práticas avaliativas, no exercício futuro de suas atividades, em patamares adequados. Com isso não se está ignorando a importância da dimensão política da avaliação, talvez um aspecto presente na formação inicial para "denunciar" as mazelas da avaliação, mas, sim, demarcando-se que a prática avaliativa necessita ser realizada com base em fundamentação, conceitual e instrumental, sólida, especialmente para se evitar situações nas quais, por exemplo, a validade e a fidedignidade são traços muito débeis, comprometendo os desdobramentos daí resultantes, incluindo situações de flagrante injustiça com os alunos.

A fraca presença de conteúdos relacionados às avaliações externas nos currículos dos cursos de pedagogia pública e privada também foi evidenciada pela pesquisa de Silva et al. (2016), ao concluírem que, entre as 971 instituições brasileiras de ensino superior investigadas, em apenas 65 cursos de Pedagogia presenciais, públicos e privados, a questão da avaliação da educação em larga escala era abordada.

Tal constatação não é exclusiva do Brasil, nem se configura como um fenômeno contemporâneo, visto que há três décadas o problema já havia sido reportado por Stiggins; Frisbie; Griswold (1989) em relação aos EUA, e reiterado por Cysek (2019), que verificou lacunas sobre as avaliações, interna e externa, observadas, em particular, no que diz respeito à falta de preparo dos professores para desenvolver suas próprias avaliações para os estudantes. Isso pode levar as escolas a ignorarem o problema ou procurar soluções externas, como a solicitação de avaliações preparadas comercialmente, por exemplo.

O fato do conteúdo da avaliação educacional ser abordado em poucas instituições de formação inicial chama atenção visto que o seu estudo está previsto na legislação específica dos cursos

de licenciatura, por meio da Resolução Nº 1, de maio de 2006, da Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, e do Parecer Nº 2, de 25 de junho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Apesar da percepção da fragilidade na formação dos professores, especialmente no que tange à avaliação educacional, não ser recente, ainda é tema raro na literatura, e no campo empírico, esse conhecimento parece ser desenvolvido intuitivamente sem conexão com as teorias acumuladas em mais de 100 anos de existência do campo da avaliação. Tal lacuna na formação dos professores pode conduzi-los a uma visão errônea, por exemplo, a respeito do estabelecimento de critérios de avaliação, o que pode comprometer a avaliação em si mesma, tornando-a demasiadamente subjetiva e impedindo que ela se concentre na aprendizagem do aluno como um de seus objetos principais.

Freitas (2019) realizou também um levantamento de programas federais de formação continuada com ênfase nesta temática para detectar como este problema se apresenta. Foram consultados os seguintes portais: Ministério da Educação (MEC) – Secretaria de Educação Básica (SEB); Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi); Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) / Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Dos 128 programas e ações identificados nessa consulta, apenas 25 se dedicavam à formação especificamente de professores que atuam na educação básica e nenhum deles tratava da formação em avaliação educacional.

Nas buscas realizadas na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Renafor), que tem a Gestão e Avaliação da Educação como um de seus eixos prioritários, encontrou-se que, embora a maioria dos cursos mencionasse a avaliação dentro do escopo dos conteúdos abordados, o tema não era foco do processo formativo. No portal do E-proinfo, dos 60 cursos ofertados em 2017, foi identificada apenas uma iniciativa intitulada “Ciclo de estudos e formação em currículo e avaliação – 3ª URE¹⁰” coordenada pela Secretaria Estadual de Educação do Pará (Seduc-PA). Assim, também se constata que são escassos os programas federais de formação em avaliação.

Para evidenciar esse contraste entre a formação e as demandas da profissão, pode-se identificar o lugar que a avaliação ocupa no *métier* docente, demarcada em documentos oficiais que norteiam tal formação. Nestes termos, Freitas (2019) selecionou e analisou cinco Referenciais de Formação docente: Austrália; Brasil; Chile; Líbano e Quebec, Canadá. Nas últimas duas décadas, diversos países criaram seus referenciais docentes, documentos que, em linhas gerais, definem o perfil de professor que se espera: o que esse profissional deve saber e saber fazer. De modo geral a avaliação é parte do núcleo duro comum dos referenciais de atuação docente analisados, juntamente com outros

¹⁰ E-proinfo é um ambiente virtual de aprendizagem colaborativo que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações – cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem. A plataforma não permite acesso às características desta formação. Disponível em: <http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/academico/inscrever_usuario_curso/buscar_cursos_inscricao_aberta.htm?espaco=usuario>. Acesso em: 05 mar. 2017.

temas, como: gestão de sala de aula, planejamento e gestão de situações de aprendizagem etc. Essa convergência sinaliza que a avaliação é uma dimensão importante do trabalho do professor, demandando, portanto, uma formação específica para o seu melhor desenvolvimento.

Retomando os desdobramentos empíricos dessa situação, Freitas (2019, p. 79), com base na pesquisa de campo com 1.083 professores, destaca que cerca de 85% deles aprenderam a avaliar no cotidiano escolar, sugerindo um “nível de amadorismo ou improvisado desprovido de bases teóricas no desenvolvimento dessa prática que merece ser investigado”. A pesquisa encontrou relação estatisticamente significativa entre a lacuna de formação em avaliação e: i) a escolha de critérios de avaliação subjetivos; ii) a concepção de avaliação tradicional classificatória; iii) a crença na reprovação como algo positivo.

Cabe demarcar que flutuações nos critérios de avaliação e nos objetos de avaliação da aprendizagem podem gerar julgamentos equivocados sobre o que os alunos sabem e enviesamento na tomada de decisão. Como consequência dessas lacunas formativas, os professores não conseguem descrever o conteúdo pedagógico, isto é, o que sabem ou fazem os alunos em função das notas ou conceitos que lhes são atribuídos. A literatura já evidencia que as notas ou conceitos acabam por incorporar dimensões que não se restringem às aprendizagens que, em tese, são avaliadas, pois comportamento, realização de tarefas, participação, entre outras dimensões, acabam compondo essa avaliação (BARNES, 1985; BROOKHART et al., 2016; MERLE, 2018; RANDALL; ENGELHARD, 2010).

Por conta disso, as prescrições docentes para o desenvolvimento da aprendizagem podem ficar genéricas e restritas a dimensões morais – “comporte-se melhor”, “estude mais”, “preste mais atenção”, “faça as tarefas” etc. – ou se caracterizem como eventuais ameaças com provas mais difíceis. Tais “orientações” colocam, praticamente, nas mãos dos alunos a responsabilidade pelo incremento de suas aprendizagens. Ainda que a aprendizagem dependa, em parte, do esforço individual do aluno, manifesto, sobretudo, no estudo ela não depende exclusivamente disso, cabendo a professores e gestores de escola um lugar no processo de aprendizagem que, por sua vez, depende de usos de resultados de avaliações, internas e externas, como indicado por Nevo (1998 e 2010).

Conclusão

Entendendo que os gestores escolares têm papel importante na consolidação de iniciativas de avaliação, abarcando a incorporação das avaliações externas à cultura das escolas, sempre pautada por uma visão crítica e vis-à-vis às internas, este artigo buscou realçar a avaliação, notadamente a avaliação da aprendizagem, na perspectiva de uma escolarização de sucesso, partindo do lugar que as equipes gestoras de unidades escolares ocupam na implementação de políticas, inclusive as de avaliação, em especial na incontornável tarefa de articulação de esforços junto aos professores.

Desse modo, este artigo discutiu o papel das equipes gestoras escolares na melhoria da qualidade da educação em um contexto em que a noção qualidade passa a ser expressa, também, pelos resultados esperados do processo educacional, sendo as avaliações externas as principais responsáveis pelos levantamentos sobre as aprendizagens e em larga escala que, entre outras características, faculta a apreensão de um contexto mais amplo no qual uma escola pode ser considerada em relação a outras, similares ou não.

Se, muitas vezes, tais avaliações são enfeixadas em políticas educacionais que extrapolam os limites existentes em seu objeto, em seus instrumentos e, por conseguinte, em seus usos, merecendo tais políticas contestações, não menos verdade é o fato que as informações geradas por tais avaliações podem retroalimentar práticas pedagógicas voltadas para a melhoria das aprendizagens dos alunos, sendo base de referência para o desenvolvimento de ações de intervenção em aspectos específicos dos processos de ensino e de aprendizagem, podendo impactar, assim, na melhoria da qualidade da oferta da educação.

Ao mesmo tempo, faz-se necessário ponderar, por meio dos questionamentos e problematizações apresentadas nesse texto, inclusive em relação ao Ideb, a representação do termo qualidade com base exclusiva, ou prioritária, nos resultados das avaliações externas. Assim, se a qualidade da educação comporta diversas dimensões, pondera-se que as aprendizagens dos alunos é uma delas e dependem, mesmo que se reconheça a influência de outros fatores, de como o processo pedagógico interno às escolas se desenvolve, o que está diretamente vinculado ao papel dos gestores escolares, em especial no que diz respeito à avaliação.

Contudo, como exposto, tanto a negação absoluta quanto a consideração de que seriam a panaceia, como posições em face das avaliações externas, não contribuem para capacitar o debate do uso qualificado, por parte dos gestores escolares e de suas equipes, de indicadores que são relevantes para a promoção do cumprimento do direito à educação de qualidade para todos. Referenciais externos são necessários, o que, ademais de não impossibilitar ações próprias de cada escola e de sua equipe de gestores e de professores, as pode colocar num patamar superior pelo contraste com outras perspectivas, inclusive para superar muitas limitações constatadas na literatura e na investigação empírica.

As características dos gestores escolares têm impacto na qualidade da educação: seu perfil democrático; a instauração de um regime de colaboração na equipe escolar; a unidade que promove no discurso e nas ações; seu suporte e parceria no planejamento e no desenvolvimento do trabalho etc. Advoga-se, no entanto, que o uso de dados, ainda restrito mesmo com respeito àqueles produzidos internamente, deve se constituir numa característica que o transforma em ferramenta de gestão.

Com efeito, na perspectiva de uma escolarização de sucesso, o uso das avaliações pelo gestor escolar, como instrumento a ser incorporado em seu planejamento e em sua prática, ressalta a necessidade da capacitação desse profissional para tal intento, um traço que parece ausente em muitas políticas de avaliação. Evidencia, portanto, que, de um lado, a apropriação dos resultados das

avaliações da aprendizagem, internas e externas, tem propriedades que podem contribuir para a melhoria da educação, mas, de outro, que a falta de formação para uso das informações geradas se constitui uma barreira para a incorporação desses dados no planejamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas com os alunos.

Considera-se a necessidade de instrumentalizar as equipes escolares – diretores, coordenadores pedagógicos e professores –, como condição *sine qua non* para a garantia de apropriação e uso das informações levantadas no escopo do processo de avaliação da aprendizagem, tanto interna quanto externa. O uso efetivo dos dados, especialmente no caso das avaliações externas e de seus resultados, por parte dos gestores escolares implica uma posição reflexiva e crítica, bem distante de um consumo de tabelas, de números e de dados vagos e descontextualizados, que resultem em uma apresentação pro forma que apenas reproduz o que foi recebido de um órgão central. Isso exige a compreensão dos processos em torno das avaliações externas e da interpretação de seus resultados e a capacitação técnica e pedagógica para o gerenciamento de um grande volume de dados, priorizando os que são mais relevantes para o avanço do aprendizado dos alunos e para a proposta pedagógica da escola.

Referências

- ABRÚCIO, L. F. Gestão escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 241-74, maio 2010.
- ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. **Cadernos Anpae**, v. 17, p. 1-13, 2013.
- ALAVARSE, O. M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013.
- ALAVARSE, O. M. A avaliação escolar: características e tensões. **Cadernos de Educação: Políticas Educacionais em Debate**, Brasília, v. 18, n. 26, p. 41-56, jan./jun. 2014.
- ALVES, F. C. Mapeamento das políticas de escolha de diretores da escola e de avaliação na rede pública das capitais brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 71-86, jan./abr. 2009.
- AMARAL, M. F. B.; ALAVARSE, O. M.; SILVA, F. A. O desafio da construção de um modelo alternativo de avaliação externa em larga escala da aprendizagem: um desafio, simultaneamente, conceitual, técnico e político como ponto de apoio para o sucesso de todos os alunos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-18, 2020.
- ARCAS, P. H.; ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H. A.; CHAPPAZ, R. O. Avaliações externas estaduais no contexto do Saeb: problematizando objetivos e justificativas. OLIVEIRA, J. F.; SCAFF, E. A. S. (Org.). **Regulação, avaliação e qualidade da educação: agendas e realidades locais**. Brasília: Anpae, 2019. (Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação). p. 225-229.
- BARNES, S. A study of classroom pupil evaluation: the missing link in teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 36, n. 4, p. 46-49, July/Aug. 1985.

BARRERA, S. Políticas educacionais, qualidade da educação na América Latina e aporte da avaliação como ferramenta de gerenciamento social. In: **Conferência Integração e Convergência entre o Mercosur e a Comunidade Andina de Nações**, 2000, La Paz. Anais... La Paz: Instituto Internacional de Integração (I.I.I.), 2000.

BARRÈRE, A. Ce qui fait l'évaluation aux établissements scolaires: une année dans un collège d'"éducation prioritaire". **Ethnologie Française**, Paris, v. 40, n. 1, p. 141-149, 2010.

BAUER, A. Usos dos resultados das avaliações de sistema educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010.

BAUER, A. et al. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015.

BLASIS, E.; FALSARELLA, A. M.; ALAVARSE, O. M. **Avaliação e aprendizagem: avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e gestão do ensino**. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 5-6.

BRASIL. **Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino**. Organização de Suhas D. Parandekar, Isabel de Assis Ribeiro de Oliveira e Érica P. Amorim. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BRICEÑO, M. U. Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: experiencia de modelo de gestión escolar de Fundación Chile. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 5, n. 5, p.149-156, 2007.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 2, p. 17-79, 2011.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A.; FALEIROS, M. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados: relatório final**. Belo Horizonte: Game/UFGM; Fundação Victor Civita, 2011.

BROOKHART, S. M. et al. A century of grading research: meaning and value in the most common educational measure. **Review of Educational Research**, v. 86, n. 4, p. 803-848, Dec. 2016.

BRUNET, L.; MADURO, C.; CORRIVEAU, L. Style de gestion des directeurs et des directrices d'école et efficacité organisationnelle en milieu scolaire. **Érudit**, v. 15, p. 219-230, 1989.

CARVALHO, C. P. et al. **Gestão e desempenho escolar: um estudo nas redes municipais da região metropolitana do Rio de Janeiro a partir dos resultados da Prova Brasil 2009**. Trabalho apresentado no III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação. Zaragoza, 2012.

CASTILLO, P; GONZALEZ, A; PUGA, I. Gestión y efectividad en educación: evidencias comparativas entre establecimientos municipales y particulares subvencionados. **Estudios Pedagógicos**, v. 37, n. 1, p. 187-206, 2011.

CASTRO, M. H. G. O desafio da qualidade. In: ITUASSU, Arthur; ALMEIDA, Rodrigo de (Org.). **O Brasil tem jeito?: v. 2: educação, saúde, justiça e segurança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. p. 35-72.

CASTRO, A. M. D. A. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M. C. (Org.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 21-44.

CHAPPAZ, R. O. **A Prova São Paulo e as tensões das avaliações externas: diálogos com o currículo oficial da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

CHAPPAZ, R. O.; ALAVARSE, O. M. Avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: os desafios da participação docente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 88-111, 2018.

CIZEK, G. J. Did the common core kill classroom assessment? **Education Week**, April 15, 2019.

EVERS, W. M.; WALBERG, H. J. (Ed.). *School accountability*. Stanford, CA: Hoover Institution Press, 2002.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. Avaliação educacional em larga escala e *accountability*: uma breve análise da experiência brasileira. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 1103-1137, jan./jun. 2020.

FERRAROTTO, L.; MALAVASI, M. M. S. Avaliação externa em nível municipal: os impactos de uma experiência. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 3, p. 233-244, 2015.

FREITAS, P. F. **Usos das avaliações externas: concepções de equipes gestoras de escolas da rede municipal de ensino de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

FREITAS, P. F. **Formação docente em avaliação educacional: lacunas, consequências e desafios**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros: mapeamento e caracterização das iniciativas em curso: relatório final – resultados do survey**. São Paulo: FCC/SEP, 2016.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Relatório final: uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público**. São Paulo: FCC: FIS, 2012.

FUNDAÇÃO LEMANN; ITAÚ BBA; INSTITUTO CREDIT SUISSE HEDGING-GRIFFO. **Excelência com equidade: os desafios dos anos finais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Fundação Lemann, Itaú BBA, Instituto Credit Suisse Hedging-Griffo, 2015.

GATTI, B. A. **Avaliação e qualidade da educação**. Trabalho apresentado no Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação "Por uma escola de qualidade para todos". Porto Alegre, 2007.

GATTI, B. A. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 7-17, 2009.

GATTI et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.

GIMENES et al. Além da Prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 12-32, abr./ago. 2013.

HORTA NETO, J. L. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a união e os estados de Minas Gerais e São Paulo**. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

HORTA NETO, J. L.; JUNQUEIRA, R. D.; OLIVEIRA, A. S. Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 21-37, maio/ago. 2016.

- KLEIN, R.; FONTANIVE, N. S. F. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n. 66, p. 29-34, abr./jun. 1995.
- LEITHWOOD, K. **Cómo liderar nuestras escuelas?:** aportes desde la investigación. Santiago: Salesianos Impresores, 2009.
- LOPES, V. V. **Cartografia da avaliação educacional no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2007.
- MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012.
- MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.
- MADAUS, G. F.; RUSSELL, M.; HIGGINS, J. **The paradoxes of high stakes testing:** how they affect students, their parents, teachers, principals, schools and society. Charlotte, NC: Information Age, 2009.
- MARIONI, L. S. et al. **Impactos da gestão escolar sobre o desempenho educacional:** uma análise longitudinal. Trabalho apresentado na VII Reunião da Abave. Brasília, 2013.
- MERLE, P. **Les pratiques d'évaluation scolaire:** historique, difficultés, perspective. Paris: Presses Universitaires de France, 2018. (Éducation & Société).
- MIRANDA, J. A. A. **Fatores de eficácia associados à gestão escolar e sua relação com os resultados de desempenho da escola.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.
- MELO, W. C. **Erros de medida da Prova Brasil 2013 e sua influência no Ideb das escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo:** um estudo sobre os anos finais do Ensino Fundamental e seus desdobramentos para as políticas educacionais. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.
- MUIJS, D. Organizational performance metrics for schools. In: CONNOLLY, M. et al. (Ed.). **The Sage handbook of school organization.** London: Sage, 2019. p. 403-413.
- NEVO, D. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: TIANA, A. (Coord.). **Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional, 1 a 3 de dezembro de 1997.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), 1998. p. 89-97.
- NEVO, D. Internal and external evaluation. In: PETERSON, P. L.; BAKER, E.; MCGAW, B. (Ed.). **International encyclopedia of education.** Oxford: Elsevier, 2010. p. 781-785.
- OLIVEIRA, A. C. P.; CARVALHO, C. P. de. **Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil.** Trabalho apresentado na 37ª Reunião Nacional da Anped. Florianópolis, 4 a 8 outubro 2015.
- OLIVEIRA, D. A. **O papel do diretor no quadro de reestruturação do trabalho pedagógico.** Belo Horizonte: Banco de Textos do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Cape) da Secretaria Municipal de Educação, s/d. Disponível em: <www.pbh.gov.br/smed/cape/artigos/artigtit.htm>. Acesso em: 28 nov. 2016.
- OLIVEIRA, R. P. Avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico da escola? In: **Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo.** São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008. p. 230-237.
- OLIVEIRA, R. P. A qualidade do ensino como parte do direito à educação: um debate em torno dos indicadores. In: FERNANDES, D. (Org.). **Avaliação em educação:** olhares sobre uma prática social incontornável. Pinhais, PR: Melo, 2011. p. 117-208.
- OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

- PERBONI, F. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2016.
- PEREIRA, M. I. B. **Implicações da atuação do gestor na qualidade do processo educativo: o caso de uma escola municipal de Carangibe**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.
- RANDALL, J.; ENGELHARD, G. Examining the grading practices of teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 7, p. 1372-1380, 2010.
- RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- RIBEIRO, V. M. **Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do estado de São Paulo**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.
- SALGADO JUNIOR, A.; NOVI, J. C. Proposta de práticas administrativo-pedagógicas que possam contribuir para o desempenho dos alunos de escolas municipais do ensino fundamental na Prova Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, p. 631-662, jul./set. 2015.
- SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Tradução de Viamundi Idiomas, Cleusa Aguiar Brooke e Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 335-392.
- SCHNEIDER, M. P.; SARTOREL, A. Prova Brasil e os mecanismos de controle simbólico na organização da escola e no trabalho docente. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 40, p. 17-31, maio/ago. 2016.
- SILVA, V. G.; ALMEIDA, P. C. A.; GATTI, B. A. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 286-311, abr./jun. 2016.
- SILVA, M. M. S. et al. A abordagem da avaliação educacional em larga escala nos cursos de graduação em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 245, p. 46-67, jan./abr. 2016.
- SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.17, n.34, p. 155-186, 2006.
- SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. L. P.; ALAVARSE, O. M. Políticas educacionais municipais e qualidade do ensino: o Ideb como mecanismo de monitoramento da educação fundamental. In: FREITAS, D. N. T.; REAL, G. C. M. (Org.). **Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental: cenários municipais**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2011. p. 13-23.
- SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.
- SOUZA, C. F. **O uso dos resultados da Prova Brasil na gestão do sistema público de ensino fundamental de João Pessoa**. Monografia (Especialização em Gestão Pública Municipal). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.
- STECHEER, B. M. Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practice. In: HAMILTON, Laura; STECHER, Brian M.; KLEIN, Stephen P. (Ed.). **Making sense of test-based accountability in education**. Santa Monica, CA: Rand, 2002. p. 79-100.
- STIGGINS, R. J.; FRISBIE, D. A.; GRISWOLD, P. A. Inside High School grading practices: building a research agenda. **Educational Measurement: Issues and Practice**, v. 8, n. 2, p. 5-14, Summer 1989.
- TIANA FERRER, A. La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. **Transatlántica de Educación**, v. 1, p. 19-30, 2006.

VAILLANT, D.; RODRÍGUEZ ZIDÁN, E. Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: un análisis a partir de PISA 2012. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 253-274, abr./jun. 2016.

VALLI, L. et al. **Test driven**: high-stakes accountability in elementary schools. New York: Teachers College Press, 2008.

VELOSO, F. 15 anos de avanços na educação no Brasil: onde estamos. In VELOSO, F. et al. (Org.). **Educação básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 3-24.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 41-76, jan./jun. 2003.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

VILLAS BOAS, B. M. F.; SOARES, S. L. O lugar da avaliação na formação de professores. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio/ago. 2016.