

AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO ÂMBITO DO MODELO NEOLIBERAL: O CASO DO SARESP

External Evaluation in the Neoliberal Model: the SARESP Case

Les évaluations externes dans le modèle néolibéral : le cas du SARESP

Andréia da Cunha Malheiros Santana*
Universidade Federal de São Carlos

José Carlos Rothen- UFSCar**
Universidade Federal de São Carlos

Resumo: Este artigo é parte de uma pesquisa de pós-doutorado e tem como objetivo pontuar o surgimento e consolidação da avaliação externa intitulada SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) como uma política pública neoliberal que visa aumentar o controle do Estado sobre o que é ensinado na educação básica e estimular a competição entre as escolas. Como conclusão, apontamos a necessidade da avaliação ser utilizada de outra forma, superando o ranqueamento e a competição a qual vem servindo e passando a guiar ações dentro da escola. Ações estas que estimulem o diálogo e a participação de todos na busca por uma escola de qualidade.

Palavras-chave: Avaliação Externa. SARESP. Autoavaliação

Abstract: External Evaluation in the Neoliberal Model: the SARESP Case. This article is part of a postdoctoral research and aims to characterize the emergence and consolidation of an external evaluation named SARESP (Educational Achievement Evaluation System in São Paulo, Brazil) as a neoliberal policy that aims to increase the state control over what is taught in basic education and to encourage competition between schools. As a conclusion, we point to the need of using assessments in other ways, surpassing ranking and competition which it has been serving and, instead, becoming a guide to actions within the school system; actions which stimulate dialogue and participation of all in the search of quality in education.

Key Words: External Evaluation. SARESP. Self-Evaluation

Resumé: Les évaluations externes dans le modèle néolibéral : le cas du SARESP. Cet article fait partie d'une recherche de post-doctorat. Il a pour objectif de jalonner le

* Doutorado em Educação pela UNESP, professora do Departamento de Línguas Clássicas e Vernáculas, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). santanaam@ig.com.br

** Doutor em educação, professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos. jcr3219@yahoo.com.br

surgissement et la consolidation de l'évaluation externe nommée SARESP (Système d'Évaluation du Rendement Scolaire de l'État de São Paulo), une politique publique néolibérale visant à augmenter le contrôle et à stimuler la compétition entre écoles. Nos conclusions montrent que l'évaluation ne doit pas se limiter à produire des classifications engendrant une concurrence, comme elle le fait, mais servir de guide pour les actions prises dans les écoles. Il faut que ces dernières stimulent le dialogue et la participation de tous en quête d'une école de qualité.

Mots-clés: Évaluation externe. SARESP. Auto-Évaluation

Introdução

Este artigo tem como objetivo principal refletir sobre a avaliação externa como uma política educacional que tem proporcionado o estreitamento do currículo, a competição entre as escolas (ou sistemas de ensino) e o ranqueamento das mesmas. Embora neste artigo nos limitemos a fazer uma revisão teórica sobre a avaliação externa e como ela vem sendo implantada no estado de São Paulo, a pesquisa da qual este artigo deriva é um estudo de caso, segundo a definição de Gil (1991). Nossa conclusão aponta a necessidade da escola dialogar com as avaliações externas, utilizando o resultado delas para embasar uma formação continuada e a criação de uma equipe de avaliação interna.

A avaliação Externa e o seu contexto

A avaliação externa tem se consolidado como uma política pública responsável por guiar as ações do Estado na área educacional desde a década de 1990, embora o seu surgimento seja anterior a esta data.

Para que possamos avançar nesta discussão é importante, primeiramente, conceituar o que é avaliação externa e avaliação em larga escala. Segundo Werle (2010):

Avaliação externa pode designar avaliação de uma instituição, realizada por um profissional ou firma especializada neste tipo de consultoria, abrangendo todo o escopo ou apenas parte das ações institucionais. Avaliação de larga escala é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino(...). (Werle, 2010, p.22)

De acordo com esta definição, uma avaliação em larga escala sempre será externa, mas nem toda avaliação externa será de larga escala. Uma avaliação de larga escala abrange todas as escolas de um sistema de ensino, como o SARESP e a Prova Brasil.

Complementando as ideias de Werle (2010), Madaus (1988) acredita que a avaliação externa tem sua base no controle e na comparação. Os testes são construídos por agências especializadas e muitas vezes norteiam decisões políticas. Segundo o autor, a maneira como estes testes estão sendo utilizados fazem com que os aspectos negativos se sobreponham aos possíveis ganhos, os testes se tornaram “senhores” e não instrumentos para a melhoria da educação.

Esta concepção de avaliação externa associada ao controle, à comparação e à competição entre escolas faz parte de uma política educacional mais ampla. Para Peroni (2009), o capitalismo passa por um período de crise e para superá-la usa artifícios como a globalização e a reestruturação produtiva. A importância atribuída à avaliação em larga escala foi intensificada a partir deste contexto, juntamente com a redefinição do papel do Estado que passou a diminuir os investimentos nas áreas sociais, incentivou as parcerias e passou a desempenhar o papel do “Estado Avaliador” (Sousa e Oliveira, 2003).

A importância atribuída à avaliação neste contexto surge da justificativa de se controlar a qualidade do serviço prestado, o “Estado Avaliador” assume o papel de coordenação e controle dos resultados tendo como parâmetro o mercado, por isso os conteúdos das avaliações são decididos

externamente e apresentam como eixo norteador as competências e habilidades exigidas pela reestruturação produtiva.

Neste sentido, o mercado está atuando como parâmetro para a qualidade da educação, o que é denominado por Le Grand (1991) como “quase mercado”, pois a instituição, no caso a escola, continua sendo estatal, mas é a lógica de mercado que orienta o setor.

A escola percebida como uma organização privilegiou a avaliação externa em diferentes níveis de ensino, enfocando a competitividade entre as escolas e/ou entre os professores, como se “a qualidade fosse produto da própria competição e não de uma construção coletiva”. (Freitas, 2004, p.148)

Neste sentido, Madaus (1988) afirma que os testes apresentam um poder simbólico, pois se revestem de objetividade e imparcialidade, promovendo uma ideia de progresso, de que algo está sendo feito pela educação, como se o próprio ato de avaliar fosse uma solução simbólica para os problemas da educação, ignorando que nenhuma avaliação por si só modifica o *status* educacional de uma instituição.

Nevo (1998a) enfatiza que os avaliadores, muitas vezes, estão mais preocupados em gerar informações do que em contribuir com o trabalho dos professores, há muita preocupação com que o autor chama de fase descritiva. Para ele, é preciso passar para outra fase, a fase do diálogo.

La evaluación a nivel de la escuela exige un enfoque centrado en la escuela que aproveche las concepciones vigentes de evaluación educativa y proporcione orientaciones prácticas para su aplicación. El artículo concluye sugiriendo que será necesario un cambio en el discurso para hacer que la evaluación de la educación pase de la fase descriptiva a la del juicio y el dialogo. (Nevo, 1998b, p. 89)

Machado (2007), corroborando com as ideias de Nevo (1998a), afirma que os sistemas de avaliação têm se limitado a servirem como um sistema de informação educacional. Embora a informação seja uma etapa do sistema

avaliativo, a avaliação em larga escala não pode se restringir a isto, é preciso partir destas informações para que ações sejam implantadas.

Machado (2007) acredita que não precisamos de mais instrumentos para verificar uma determinada situação, precisamos aprender a usar estes dados para promover a qualidade de ensino, ou seja, não basta avaliar se estes resultados não forem trabalhados na escola, pois os instrumentos que possuímos já são suficientes para percebermos a situação do ensino, o necessário é agir para melhorá-la.

Para Nevo (1998a), a escola tende a adotar uma postura defensiva em relação à avaliação externa, o que prejudica o diálogo. Segundo Nevo (2006), isto acontece porque as avaliações externas ignoram os professores como avaliadores, ou ainda porque elas não levam em consideração as especificidades locais.

A avaliação externa, da maneira como está sendo realizada, está reforçando uma relação assimétrica entre a equipe interna da escola e a externa, representada pelos avaliadores, pois os professores não se sentem parte da equipe avaliadora, nem tampouco se sentem responsáveis pelo que é ensinado, uma vez que trabalham com um currículo decidido externamente.

Neste sentido, Nevo (2006) afirma que da mesma forma que os alunos não aprendem quando os professores despejam os conteúdos durante as aulas, a escola não aprende com a avaliação externa que, apenas, apresenta dados, por isso é importante o diálogo.

Nevo (1998b) acredita que se a intenção da avaliação for melhorar a qualidade da educação, ela deverá ser trabalhada no nível da escola, envolvendo os profissionais que atuam nela, por isso há a necessidade da escola criar uma equipe interna de avaliação, cujo ponto forte seja a sua formação pedagógica educacional, sua familiaridade com a escola, com o contexto no

qual ela está inserida e no fato de não representar nenhum tipo de ameaça ao corpo docente e à administração da escola.

De acordo com o autor, uma escola que não tenha um mecanismo interno de autoavaliação tem dificuldade para desenvolver uma atitude positiva frente à avaliação externa. É a partir do diálogo que a relação assimétrica entre os avaliadores e a escola se minimizará, o que possibilitará a melhoria no processo de aprendizagem e motivará uma melhor utilização dos resultados. Neste diálogo, o avaliador é um dos interlocutores e não um gerador de informações incontestáveis.

A escola ao ser chamada para o diálogo se sente envolvida com o processo de avaliação externa e tende a trabalhar seus resultados adotando uma postura mais construtiva do que a de desacreditar a avaliação ou defender o fracasso, por isso é importante que a escola tenha metas internas e um sistema de avaliação interno que lhe ofereça base para discutir os resultados da avaliação externa.

Para Sousa e Oliveira (2010), há uma diferença na compreensão dos resultados das avaliações externas e muitos profissionais não percebem a sua importância. Embora, muitas vezes, os profissionais da escola sejam responsabilizados pelo seu uso, a escola desconhece os resultados do SARESP, as matrizes de referência, as competências trabalhadas e os principais problemas encontrados pelos alunos.

O uso dos resultados dos sistemas de avaliação por parte dos gestores é escasso ou inexistente. Nesse nível, observa-se a tendência de que tais resultados sejam compreendidos como apenas um indicador (a ser justaposto a outros, tais como evasão, repetência etc.), não informando políticas específicas(...). O investimento maior – humano e em recursos financeiros – é feito na direção da produção de informações e **não em sistemáticas que estimulem e apoiem o uso dos resultados.** (Sousa; Oliveira, 2010, p.814) (grifos nossos)

Madaus (1988) afirma que os resultados não são trabalhados pelos professores. Isto ocorre porque um resultado é sobreposto ao outro rapidamente, por isso muitas vezes são tratados como se não tivessem importância. Outro motivo seria que eles focam apenas um aspecto, normalmente, os aspectos cognitivos são privilegiados em detrimento dos subjetivos, por isso muitas vezes são vistos como expressão ocasional.

Para Nevo (1998b), a avaliação deve ser vista como um processo e não uma atividade isolada. Um processo do qual o diálogo faça parte e que a escola seja respeitada, ela não pode ser usada como uma simples fonte de dados, como o que está acontecendo atualmente.

Um dos objetivos da avaliação em larga escala é subsidiar a tomada de decisões para implantar medidas a fim de garantir um ensino de qualidade, por isso os resultados guiam mudanças na educação básica, quer seja na premiação de algumas, ou no desenvolvimento de projetos específicos.

Villas Boas (2008) acredita que a avaliação externa, para proporcionar uma melhoria da educação básica, deva ser discutida com os professores, esta também é uma atividade de formação continuada. A autora concorda com Nevo (1998a, 1998b e 2006) e acredita que independente da política educacional a escola deve traçar suas próprias metas e realizar a autoavaliação. Os resultados do SARESP serão mais úteis se forem associados à avaliação formativa praticada em cada escola.

Neste tipo de avaliação, o professor usa o *feedback* para reprogramar suas ações e desenvolver a aprendizagem nos alunos e o aluno usa a avaliação formativa para acompanhar as potencialidades e fraquezas do seu desempenho, reforçar os pontos em que teve sucesso e melhorar os que teve dificuldades. A mesma leitura deve ser feita com as avaliações externas seus resultados devem ser discutidos, contextualizados e ressignificados pela escola

levando em consideração suas metas internas, sua Proposta Política Pedagógica e sua clientela.

As avaliações externas não podem ter seu papel restrito à elaboração de *rankings*, estimulando a competitividade dentro do sistema de ensino. Entendemos que a avaliação não pode ser “um fim em si mesma”, não se pode reduzir a qualidade educacional a dados estatísticos. Villas Boas (2008) afirma que o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) ao produzir um ranqueamento das escolas, elogiando umas e desqualificando outras não contribui para a melhoria do ensino, nem tampouco reflete as características de uma avaliação formativa. O mesmo pode ser dito do IDESP (Índice do Desenvolvimento do Estado de São Paulo), pois ambos seguem a mesma lógica e são utilizados para “ranquear” as escolas. Neste sentido a autora afirma:

Mas é preciso pensar o que se vai fazer com os resultados obtidos. [...] Em 2007, havia aqueles que nem sabiam o que é IDEB. Houve secretarias de educação que não promoveram debate sobre esse tema com as equipes escolares. (Villas Boas, 2008, p. 19)

Debater a qualidade da educação implica em analisar seus determinantes e o posicionamento dos seus agentes, os índices, embora sirvam de orientação, são frágeis se vistos de maneira isolada, por isso é importante associar o resultado das avaliações externas a um trabalho na unidade escolar, um trabalho que tenha continuidade.

De acordo com Sousa e Oliveira (2010), a relação entre avaliação e melhoria da qualidade ainda não é uma realidade, o avanço da qualidade nos sistemas de avaliação não apresenta correspondência nas práticas e políticas desenvolvidas a partir deles.

Libâneo (2004) acredita que falar em qualidade na educação é mais do que supervalorizar os resultados das avaliações, ou classificar escolas em razão destes resultados, ou ainda estimular a competição entre elas. Para o autor, a

garantia na qualidade da educação implica na crença na possibilidade de educar a todos como condição para a igualdade e inclusão social, um trabalho escolar integrado e articulado, com a participação coletiva na elaboração e desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico articulado a uma concepção de avaliação diagnóstica (Luckesi, 2008), na qual os resultados, tanto das avaliações internas como das externas, devam ser repensados a fim de promover a aprendizagem, este trabalho só pode ser realizado em equipe e promoverá bons resultados, e estes sim serão reflexos da qualidade em educação.

Sob tal perspectiva, é importante discutir o significado de qualidade em educação e para que esta qualidade deve servir, as avaliações e os seus índices por si só não acarretam um aumento na qualidade do ensino, muitas vezes, a escola, através da evasão e da repetência, gera um desperdício de talentos. Tal situação ocorre por influência das políticas públicas, que apenas responsabilizam as escolas sem lhes proporcionar momentos de reflexão, pela falta de uma formação continuada de professores e gestores, por uma deficiência na gestão, que muitas vezes está centralizada na figura do diretor de escola, pela falta de uma organização em equipe dentro da escola, de uma orientação adequada e da própria articulação da proposta pedagógica com o trabalho da equipe escolar.

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo – SARESP

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo, mais conhecido pela sigla SARESP, foi criado em 1996, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com o objetivo de produzir informações periódicas e

comparáveis sobre as escolas da rede pública paulista, para que a partir dos resultados encontrados novas ações fossem desenvolvidas para melhorar a educação pública.

O SARESP é uma avaliação externa em larga escala que acontece anualmente, o que permite que os resultados obtidos sejam comparados a cada edição da prova para averiguar se houve uma melhora nas notas dos estudantes, o que indicaria um melhor aprendizado dos alunos. Anualmente, além das disciplinas bases (língua portuguesa e matemática), há a escolha por uma ou duas disciplinas a ser avaliada. Estas disciplinas complementares não são avaliadas regularmente, por isso as notas obtidas nestas avaliações não são comparáveis anualmente.

O SARESP é uma avaliação censitária, pois deve transmitir às escolas as informações sobre as deficiências de aprendizagem dos alunos e guiar mudanças. A primeira avaliação, realizada em 1996, avaliou as crianças das 3as. e 7as. séries nas disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia.

A segunda aplicação do SARESP aconteceu em 1997, as séries foram alteradas e passaram a ser avaliados os alunos da 4^a. e 8^a. Séries. Além desta mudança houve a adoção da teoria de resposta ao item*, fazendo uma comparação dos resultados obtidos no ano anterior para verificar se houve um ganho.

Em 1998, a nova aplicação do SARESP trouxe poucas mudanças, uma delas foi a inclusão dos alunos da 5^a. Série e do 1^o. Ano do Ensino Médio. A metodologia continuou a mesma até recentemente.

* Não é o objetivo deste artigo discorrer sobre a *Teoria de Resposta ao Item (TRI)*, mas para esclarecimentos complementares sobre o assunto é possível consultar: ANDRADE,D.F., TAVARES,H.R., VALE,R.C.. *Teoria de Resposta ao Item: Conceitos e Aplicações*. Disponível em: <http://www.avaliaeducacional.com.br/referencias/arquivos/livrotri%20-%20dalton.pdf>. Acesso em: 01/02/2013

Apenas em 2007, o SARESP sofreu algumas alterações com o intuito de aproximá-lo da metodologia do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) para que assim pudesse haver uma métrica semelhante nas duas avaliações, uma vez que ambas passaram a utilizar a mesma escala de proficiência.

A partir de 2008, a avaliação na área de matemática começou a contar com algumas questões cujas respostas devem ser elaboradas pelos alunos, para que se possa perceber a construção do seu raciocínio lógico matemático, o que não poderia ser percebido através de testes de múltipla escolha.

Além da avaliação propriamente dita, os estudantes, os pais e os demais profissionais da escola respondem a um questionário sobre a situação de ensino de cada unidade escolar. Embora estes resultados não sejam divulgados, eles são utilizados para guiar mudanças nas políticas educacionais do estado.

A avaliação feita pelo SARESP está centrada nas habilidades e competências requeridas no currículo oficial do Estado, cuja implantação ocorreu em 2007, por isso é possível afirmar que esta avaliação, avalia, principalmente, se o currículo estadual foi seguido, “cabe à Secretaria tornar mais clara a vinculação do SARESP ao currículo” (São Paulo, 2009, p.03), por isso é possível afirmar que o SARESP exerce uma espécie de controle sobre o que é ensinado, pois “cobra” aquilo que foi previamente estipulado pelo currículo.

Com estas mudanças acredita-se que o SARESP tenha respondido a pergunta “o que avaliar?”, pois é avaliado aquilo que o aluno deveria ter aprendido, que é o que está estipulado no currículo do Estado, desta forma fica evidente a ligação entre currículo e avaliação. A justificativa para um currículo único foi atrelada à crescente preocupação com a avaliação.

Uma clara definição das expectativas de aprendizagem a serem obtidas é fundamental para a operacionalização do currículo e da avaliação. De um lado, ela orienta a organização dos projetos pedagógicos em cada escola e dá clareza à sociedade sobre o compromisso para com o desenvolvimento das crianças e dos jovens. De outro, permite que os professores compreendam a vinculação entre as expectativas de aprendizagem do currículo e as habilidades expressas na matriz de referência da avaliação. (São Paulo, 2009, p.08)

O currículo das séries iniciais do ensino fundamental foi estruturado a partir do projeto “Ler e Escrever”, cujo objetivo é alfabetizar as crianças deste ciclo. Atualmente, paralelamente a este projeto, há o EMAI (Ensino de Matemática nos Anos Iniciais), cuja preocupação está em desenvolver o raciocínio matemático das crianças deste nível de escolaridade.

O currículo do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio foi reestruturado a partir de 2007, tendo como eixo norteador cinco princípios básicos: currículo é cultura, currículo e competências, ênfase na competência leitora e escritora; o currículo como forma de articular as diferentes competências e currículo contextualizado no mundo do trabalho. A partir destas orientações, foi elaborada a proposta curricular para cada disciplina que, em 2009, se transformou em currículo.

As matrizes de referência para a construção do SARESP foram construídas a partir da proposta curricular do estado, atualmente designada de “currículo” e contou com a “participação” de diversos setores da educação.

A primeira versão dessas Matrizes foi apresentada aos autores da Proposta Curricular para a realização da primeira leitura crítica. A seguir, especialistas da CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da SEE/SP realizaram nova leitura crítica e fizeram sugestões que impuseram inúmeros ajustes, após o que as Matrizes foram discutidas em reuniões técnicas (São Paulo, 2009, p.10)

Em todo documento oficial que explica a constituição das matrizes de referência para o SARESP fica claro a sua articulação com o currículo do Estado,

por isso é possível afirmar que a avaliação é uma forma de controle sobre o que está sendo ensinado.

Um passo importante na construção deste “novo SARESP” atrelado ao currículo foi a construção das matrizes de referência, pois é a partir delas que as questões são formuladas e a aprendizagem é verificada.

Por um lado, numa avaliação em larga escala como é o Saresp, em que se avalia a evolução da qualidade do sistema público de ensino de São Paulo, com a indicação das competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas pelos alunos, em cada etapa da escolarização, a todos os atores internos do sistema de ensino e a toda a comunidade externa, reafirma-se o compromisso da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo de monitorar o desenvolvimento do plano de metas vinculado à melhoria da qualidade da educação de maneira clara e objetiva (...) (São Paulo, 2009, p.11)

Conforme declarado o objetivo da avaliação em larga escala intitulada “SARESP” é monitorar o que está sendo ensino na rede pública de ensino e desta maneira avaliar a qualidade da educação, para que essa qualidade seja alcançada espera-se que o currículo seja trabalhado em todas as escolas e efetivamente aprendido pelos estudantes.

Desta forma, o SARESP tem a pretensão de avaliar a qualidade do ensino e depois guiar ações a fim de alcançá-la, neste sentido é importante pensar o quanto o currículo direciona esta prova, pois a sua matriz está baseada nas competências e habilidades oriundas da proposta curricular.

Segundo as informações oficiais, o SARESP tem como finalidade produzir informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação das escolas públicas, com o objetivo de orientar os gestores do ensino básico no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Os resultados são utilizados para guiar as políticas públicas na área da educação e o plano de metas das escolas.

Para Sousa e Oliveira (2010), o SARESP apresenta diversos problemas, como a utilização dos seus resultados para justificar salários, bônus e recursos utilizados, a demora em se divulgar os resultados, o ranqueamento das escolas e a utilização dos resultados para fins eleitorais.

Stecher (2002) afirma que outro efeito nefasto das avaliações em larga escala, como o SARESP, é o estreitamento do currículo, que ocasiona a exclusão de alguns conteúdos que não são cobrados nos testes, ou a diminuição da carga horária de uma determinada disciplina, pelo fato do SARESP estar atrelado ao currículo do Estado, o que não for contemplado neste currículo, não será cobrado na avaliação externa, portanto não precisa ser trabalhado, proporcionando a hierarquização de algumas disciplinas e o rebaixamento das demais.

Para Stecher (2002), os testes fazem com que os professores foquem mais uma área do que a outra, o que ocasiona a exclusão ou redução de matérias que não fazem parte do programa das avaliações externas, acontece o mesmo com as disciplinas que integram o SARESP bienalmente, pois elas não compõem a nota da escola, portanto não interferem no bônus do professor, e por isso, muitas vezes são secundarizadas.

Um problema deste tipo de avaliação é que os professores passam a ensinar para os testes, visando a obtenção de bons resultados, pois estes refletem a sua eficiência, a aula se torna um treinamento a respeito do que será cobrado na avaliação.

Stecher (2002) ainda ressalta outras técnicas comumente utilizadas para aumentar a pontuação nas avaliações externas e que não refletem um aumento na qualidade de ensino, como o treinamento para responder aos testes, enfocando o seu formato, e a exclusão dos alunos com maiores dificuldades, incentivando a sua falta no dia das avaliações, por isso a ideia de usar uma

avaliação externa como indicativo de qualidade é falha, pois é possível que a nota seja aumentada, sem que a aprendizagem tenha ocorrido.

O SARESP, ou qualquer outra avaliação externa, só adquire sentido quando serve de base para intervenções e transformações que visem o aumento da qualidade da aprendizagem dos estudantes. Partimos do pressuposto, que não basta apenas constatar um mal resultado, é preciso discuti-lo, entendê-lo e fomentar ações para modificá-lo, por isso é preciso criar momentos para se discutir estes resultados na escola e aumentar os investimentos na área da educação.

Para Vianna (2002), a avaliação que acontece na escola é, predominantemente, somativa, ela se preocupa com os resultados finais sem investigar como o processo de ensino aprendizagem acontece, por isso o autor defende a necessidade de uma avaliação que gere conhecimentos sobre a criança sem necessidade de compará-la a outra.

Para Ristoff (2002) é preciso levar em consideração as diferentes pessoas envolvidas na avaliação, quem faz, quem solicita e quem usa a avaliação são pessoas diferentes. Neste sentido, Helena Freitas (2002) salienta que a criação dos sistemas estaduais de avaliação tem assumido um viés punitivo, um exemplo disto é o SARESP que é um dos responsáveis por enviar recursos para as escolas vinculados às notas dos alunos, este tipo de conduta extrapola os objetivos da educação.

A avaliação externa oferece dados que podem ser trabalhados junto com a equipe escolar, eles podem guiar ações de formação continuada que possam buscar avanços na aprendizagem dos alunos, se as avaliações não forem trabalhadas pelos profissionais da unidade escolar, pouco contribuirá para a melhoria da educação pública.

Conclusão

A maneira como a avaliação externa tem sido realizada contribui para o processo de responsabilização da escola, para uma relação assimétrica na qual as avaliações se apresentam como detentoras de uma verdade única, reforçando o estreitamento do currículo, a exclusão dentro da escola, a competição, o ranqueamento das instituições e a desvalorização dos profissionais do magistério, o que não produz a qualidade do ensino. Entretanto, as avaliações têm potencial para serem trabalhadas de modo diferente e contribuírem para o aumento da qualidade da educação básica, elas podem servir de instrumentos para o diálogo, propiciando momentos de formação continuada dentro da escola.

Para que o diálogo ocorra e os resultados possam ser trabalhados a fim de melhorar a qualidade da educação, é preciso que os sistemas de ensino não tenham como intenção responsabilizar as escolas pelos fracassos encontrados, nem que a sua intenção seja avaliar e supervisionar os professores.

Um diálogo entre representantes de enfoques diferentes agregaria novos olhares para a avaliação externa possibilitando que ela se torne um instrumento mais criterioso e útil para a escola. Nesta perspectiva dialógica, a interação entre avaliação externa e escola se apresenta como uma via de mão dupla, na qual ambos têm algo a aprender um com o outro, cada um domina um saber e a partir da interação todos ganham.

A avaliação não é boa ou má por si só, o que é preciso é investigar o uso destes resultados e superar a lógica do ranqueamento que faz uma escola se comparar com a outra, que faz uma escola ser tachada de pior e a outra de melhor, sem que façamos nada para que as duas sejam boas. Como já disse Freitas (2002), uma educação de qualidade passa pela questão da quantidade,

pois é preciso garantir qualidade de educação para todos e não apenas para uns. Admitir que escolas tenham um nível desigual é admitir que algumas crianças, na maioria das vezes as mais pobres, tenham menos acesso a um ensino de qualidade.

A avaliação externa somente contribuirá para o aumento da qualidade de ensino quando for discutida pelos profissionais de dentro da escola, quando for acompanhada de um processo de avaliação interna que pense em estratégias para que os alunos consigam aprender mais e de forma mais significativa.

Referências

FREITAS, L.C A Avaliação e as Reformas dos anos de 1990, novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. In: *Revista Educação e Sociedade*, Vol.25, número 86, 2004. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=873137180008>
Acesso em: 05/04/2012

FREITAS, L. C. (org) *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002

LE GRAND, J. Quasi- Markets and social policy. *Economic Journal*: Londres, 1991. Disponível em:
<<http://www.jstor.org/discover/10.2307/2234441?uid=2134&uid=4578735417&uid=4578735407&uid=2&uid=70&uid=3&uid=60&sid=21101861405737>> Acesso em : 19/02/2013

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2004

LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. 19ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2008

MACHADO, N. J. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. In: *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 61, Dec. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n61/a18v2161.pdf>> Acesso em: 21/03/2012

MADAUS, G. F. The Influence of Testing on the Curriculum. In: TANNER, L N. *Critical Issues In Curriculum: Eighty-Seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, Illinois: NSSE, 1988

NEVO, D. Avaliação por Diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: TIANA, A. (Coord.). *Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional*. Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), 1998a

_____.La Evaluacion Mediante el Dialogo: Uma Contribucion Posible Al Perfeccionamiento de la escuela. In: *Perspectivas*, vol XXVIII, no. 01, marzo 1998b

_____.Evaluation In Education. In: SHAW, I. F.; GREENE, J.C.; MARK. *Handbook of Evaluation: Policies, Programs and Practices*. London: SAGE Publications, 2006

PERONI, V. M.V. Avaliação Institucional em Tempos de Redefinição do Papel do Estado. In: *RBP AE*, v. 25, no. 02, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19498>> Acesso em: 30/05/2012

RISTOFF, D. I.;VILLAS BOAS, B.M. F.;POLI, E.C. (et al). Construindo o Campo e a Crítica: o Debate. In: FREITAS, L. C. (org) *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002

SÃO PAULO . Secretaria de Educação. *Saresp.*, São Paulo, 2009 http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/Arquivos/Saresp2012_MatrizRefAvaliacao_Doc_Basico_Completo.pdf Acesso em 15/03/2013

SÃO PAULO . Secretaria de Educação. Idesp. *Nota Técnica.*, São Paulo, 2012 http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2011.pdf Acesso em 15/03/2013

SOUSA, S.Z.L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil. In: *Educação e Sociedade*, Campinas: 2003. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>> Acesso em: 21/03/2012

_____. Sistemas Estaduais de Avaliação: Uso dos Resultados, Implicações e Tendências. In: *Cadernos de Pesquisa*. v. 40, São Paulo: 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000300007&script=sci_arttext> Acesso em: 21/03/2012

STECHEER, B. M. Consequences Of Large-Scale, High-Stakes Testing on School And Classroom Practice. In: Hamilton, L.S; Stecher, B.M; Klein, S.P. (editors) *Making Sense of Test Based Accountability in Education*. Santa Monica, CA, 2002

VILLAS BOAS, B.M.F. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas, SP: Papirus, 2008

VIANNA, H.M. Questões de Avaliação Educacional. In: FREITAS, L. C. (org) *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002

WERLE, F.O.C.(org.) *Avaliação em Larga Escala: Foco na Escola*. Brasília: Líber Livro, 2010