

# As influências das políticas de avaliação em larga escala no contexto escolar: práticas pedagógicas em busca da qualidade da educação

## RESUMO

**Beatriz Vozniak Barbosa**

[biavorbar@gmail.com](mailto:biavorbar@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-7024-5888>

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, Brasil.

**Elismara Zaias Kailer**

[zaias.elismara@gmail.com](mailto:zaias.elismara@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-6058-4771>

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, Brasil.

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma análise das concepções de coordenadores pedagógicos que atuam em escolas municipais de Ponta Grossa - PR, em relação às influências que as avaliações em larga escala podem apresentar no contexto escolar, especialmente na organização das práticas pedagógicas, as quais possibilitam a materialização das políticas das avaliações em larga escala e o trabalho que envolve a qualidade da Educação Básica. Para a discussão da temática, o estudo fundamentou-se em autores como: Amaro (2013), Alavarse, Bravo e Machado (2013), Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), Domingues (2014), Hypolito e Leite (2012), Machado (2012), Machado e Alavarse (2013), Sobrinho (2003), Soares (2015), Souza (2013), entre outros. A pesquisa foi de natureza qualitativa e utilizou-se como instrumento metodológico um questionário direcionado aos coordenadores pedagógicos de seis escolas do município de Ponta Grossa - PR. A partir da investigação foi possível perceber que o coordenador pedagógico é o sujeito que pode possibilitar mudanças no âmbito escolar, articulando de maneira reflexiva as políticas de avaliação e as ações pedagógicas juntamente com o seu corpo docente a partir de um processo de avaliação e reflexão. Ao debruçar-se nos dados apresentados, observou-se, também, que os relatos apresentados nos questionários ressaltam a importância da avaliação formativa, que possibilita modificar as práticas pedagógicas, com o objetivo de pensar e agir sobre as dificuldades presentes durante o processo. Assim, constata-se que, de maneira geral, há uma compreensão dos coordenadores pedagógicos em relação à presente dicotomia que direciona de maneira diferenciada o entendimento a respeito da centralidade das avaliações estarem na qualidade do processo de aprendizagem, assim os resultados das avaliações em larga escala podem ou não favorecer mudanças, com o objetivo de diminuir as fragilidades presentes em cada contexto escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação em larga escala. Políticas educacionais. Práticas pedagógicas.

## INTRODUÇÃO

A partir das considerações de Sobrinho (2003) pode-se afirmar que a avaliação vem sendo discutida e analisada de forma significativa e gradativamente, dessa forma ela assume um papel importante tanto no campo educacional, quanto nas demais instâncias do Estado, tendo diferentes funções dentro e fora das escolas e salas de aula. Com as novas demandas em relação à ampliação das discussões a respeito da avaliação e suas diferentes práticas presentes nas diversas instâncias da sociedade, a avaliação desperta o interesse para compreensão e expansão dos seus significados e das suas respectivas práticas. É considerada, assim, um campo diversificado de estudo, o qual apresenta inúmeras contradições tanto nas concepções, quanto no uso dos resultados para que ela se efetive, além da constante discussão entre o controle e a emancipação que seus objetivos podem assumir.

Para a pesquisadora Pestana (2013) além de ter o conhecimento de qual contexto está se referindo a avaliação educacional, ela afirma que avaliar é uma ação de observação da realidade e a comparação desta com situações ideais que estão sendo buscadas, para ter elementos que proporcionem mudanças. Ressalta-se, também, que a avaliação não é neutra, ela possui uma análise sem verdades absolutas, mas sim de escolhas que por diversas justificativas são feitas, podendo ser em busca de uma equidade na sociedade ou da qualidade da educação.

Sobrinho (2003) cita que a avaliação faz parte do nosso cotidiano, de forma natural e espontânea, bem como de maneira formal e sistematizada, mas para muitas pessoas ela é utilizada somente no dia-dia dos professores, alunos e escolas, considerada um patrimônio das instituições escolares. Todavia, nos últimos quarenta/cinquenta anos, a avaliação se tornou um importante instrumento na política de muitos governos, não somente na área da educação, mas também para as demais gestões de setores públicos.

Por trás da valorização das avaliações em larga escala como instrumentos nos diferentes sistemas educacionais, há as políticas educacionais, que possuem efeitos significativos e que podem contribuir nas ações referentes à prática. Porém, as respostas advindas dessas políticas podem variar constantemente, pois dependem dos contextos que são únicos e possuem influências na prática institucional das diferentes políticas. Assim, mesmo com seus efeitos, é difícil saber de maneira exata como as políticas serão inseridas e colocadas em prática em todos os contextos (HYPOLITO; LEITE, 2012).

Mesmo não sendo recentes as tentativas de articulação das políticas governamentais com as avaliações em larga escala, foi somente no contexto das reformas educativas dos anos de 1990 que tais articulações foram tendo ênfase. Desta forma, Souza (2013) afirma que as iniciativas das políticas governamentais se afluíram em relação ao uso das avaliações em larga escala, quando elas começaram a serem vistas como um instrumento que possibilitava a melhoria da qualidade da educação, pelos indicadores que os resultados traziam de cada escola. De acordo com os autores Alavarse, Bravo e Machado (2012) as ações de relação entre as políticas e avaliação em larga escala foram a partir desse momento ampliadas e reforçadas. Por consequência, houve uma centralidade na formulação das políticas educacionais, principalmente nos níveis da Educação Básica, com o

objetivo de apanhar e produzir informações que auxiliassem nas tomadas de decisões, criação de programas e no investimento adequado em prol de uma educação de qualidade, para os âmbitos federal, estadual e municipal.

Considerando os apontamentos iniciais, esse texto tem como objetivo apresentar e discutir algumas concepções de coordenadores pedagógicos (que atuam em escolas municipais de Ponta Grossa – PR) em relação às influências que as avaliações em larga escala podem apresentar no contexto escolar, especialmente na organização das práticas pedagógicas, as quais possibilitam a materialização das políticas das avaliações em larga escala e o trabalho com a qualidade da educação básica.

### **AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA**

Em nossa atual realidade há uma dualidade relacionada à concepção de educação escolar. Por um lado, ela é vista como uma condição indispensável para o crescimento da economia da sociedade, e por outro, ela está embasada em um movimento crescente de implementação de sistemas que são pautados na melhoria da qualidade da educação, por meio de provas padronizadas que aferem o desempenho dos estudantes brasileiros (MACHADO; ALAVARSE; ARCAS, 2015).

Desta maneira, há em um mesmo contexto político global, duas vertentes com características diferentes e peculiares que interferem nas gestões escolares. De um lado a gerencialista, que está embasada no princípio neoliberal, que defende uma gestão científica, a qual busca uma solução dos problemas da educação por meio da administração científica e objetiva do trabalho. Do outro lado, temos a gestão democrática, que defende a participação de toda a comunidade para auxiliar nas problemáticas escolares, com decisões compartilhadas para atingir a qualidade, não somente da aprendizagem, mas também social na escola (HYPOLITO; LEITE, 2012).

Esse contexto que apresenta tal dicotomia está envolto das lutas pela democracia, porém muitas das características das vertentes democráticas foram incorporadas pelos discursos gerencialistas, que embasam muitas das escolas públicas. Como exemplo, pode-se perceber na proposta do conselho de classe, que deveria visar uma ação ativa, para discutir os destinos pedagógicos e administrativos de cada instituição escolar, porém, muitas das práticas que envolvem o conselho assumem relações mais burocráticas e de fiscalização para auxiliar nos balanços financeiros e prestação de contas que as políticas educacionais, de certa forma, exigem (HYPOLITO, 2011).

Por consequência, no nosso país e na maioria das suas realidades educacionais, encontram-se as políticas de avaliação que funcionam com o objetivo de controlar e regular a qualidade da educação, por meio das avaliações em larga escala, com base em uma visão de mercado, gerência e performatividade. Essas são características pertencentes a uma visão neoliberal da educação, que conduz os processos educacionais com uma política de regulação do Estado, que tem como necessidade apresentar resultados, eficiência e competência nas avaliações (HYPOLITO; LEITE, 2012).

O contexto neoliberal das políticas educacionais exibem elementos marcantes em relação às avaliações em larga escala, como: o pagamento dos professores por desempenho, que envolve a gratificação e a bonificação; valorização de metas e uma visão ilusória de educação, pautada na objetividade, cientificidade e eficiência para a garantia de uma educação competente e de qualidade para a sociedade de mercado. Para os autores Hypolito e Leite (2012), esses elementos impõem uma qualidade educativa, que incorpora apenas índices, exames e sistemas de avaliação para um discurso de uma gestão mercadológica.

O pesquisador Hypolito (2011) também cita que o modelo gerencialista produz mudanças significativas na maneira de conduzir a gestão escolar e organização que compõe a escola, com a implementação cada vez maior de parcerias entre o público e o privado, mantendo relações mercadológicas como elementos necessários e produtivos para um melhor desempenho das políticas educacionais.

Entretanto, no Brasil, há uma luta dos movimentos sociais que defendem uma gestão democrática para a educação brasileira, com o objetivo de ter uma sociedade participativa e democrática, desde os anos de 1970. Mas, a gestão democrática da educação foi considerada como princípio da educação nacional, somente no ano de 1988, pela Constituição Federal, que resultou na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual foi promulgada no ano de 1996 (HYPOLITO; LEITE, 2012).

É nesse contexto que as avaliações em larga escala precisam ser vistas como instrumentos que auxiliem nas análises das necessidades educacionais e nas fragilidades do processo de aprendizagem dos alunos e das redes, para que as avaliações sejam também uma possibilidade de revisão e reformulação das políticas e ações pedagógicas dentro e fora da instituição escolar. Desta forma, o processo que envolve a avaliação em larga escala, necessita de uma dimensão técnica, mas também de uma dimensão social, política e ideológica, que desenvolva um processo coletivo de ação-reflexão-ação no âmbito escolar, fazendo com que os gestores e professores não se sintam objetos, e sim sujeitos no processo das avaliações (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2012).

Dessa maneira, é preciso ressaltar que as políticas de avaliações em larga escala são referências na qualidade e na gestão da educação, porém o cuidado durante o processo é necessário, para que elas estejam sempre a serviço da escola pública, sem distinções, para todos os alunos, compreendendo os limites e ressaltando as potencialidades existentes, na busca de uma escola verdadeiramente democrática (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2012; MACHADO; ALAVARSE; ARCAS, 2015).

Com isso, os autores Alavarse, Bravo e Machado (2012) dão como importância os estudos e pesquisas que ainda estão por vir, para que possibilitem a análise dos efeitos do uso das avaliações em larga escala pelas escolas e as dimensões que elas podem assumir no cotidiano educacional e escolar, como um instrumento do conhecimento, da gestão, da proposta curricular, do projeto político pedagógico, do controle, da regulação, entre outros. Nesse sentido, a avaliação em larga escala deve ir além dos rankings, para possibilitar as revisões no trabalho pedagógico desenvolvido pela gestão, pelo corpo docente e pela

comunidade escolar, com as análises coletivas dos seus resultados e dados, e com o propósito de novas alternativas para enfrentar as fragilidades no processo de ensino-aprendizagem.

### **A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E OS EFEITOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO ÂMBITO ESCOLAR**

Conforme já mencionado anteriormente, nas últimas décadas no Brasil, ampliaram-se as discussões e iniciativas com relação às avaliações em larga escala ou externa. Essa ampliação vem por meio da viabilidade de produção de dados e informações que auxiliam na elaboração de políticas e ações educacionais das diferentes gestões da educação, contemplando as gestões macro, do governo federal e também as micro, da escola (MACHADO, 2013). Deve-se ressaltar que uma das questões centrais que estão articuladas às iniciativas da avaliação em larga escala é a possibilidade de melhoria da qualidade de ensino.

Os autores Alavarse, Bravo e Machado (2013) destacam a presença da matriz de referência como uma das características principais das avaliações em larga escala, pois é nela que são especificados os objetivos da avaliação, auxiliando na padronização das provas, com a obtenção de resultados objetivos, viabilizando as comparações entre redes e escolas, vinculando o processo de aprendizagem e sua melhoria.

Todavia, as discussões sobre a qualidade da educação não são recentes. De acordo com Amaro (2013) na segunda metade do século XX o significado de qualidade já era defendido pelos governos neoliberais, com ideais de centralização das avaliações e de descentralização da gestão e do financiamento. Desta forma, o conceito de qualidade agrega muitos significados, num contexto de conflitos e interesses.

Assim, por assumir muitos significados, a palavra qualidade é vista como polissêmica, pois seus conceitos dependem das diversas concepções de mundo, de educação e de sociedade para que haja a melhor escolha de elementos que auxiliem na aferição de qualidade desejável, que faz com que sofra modificações de acordo com tempo e espaço que pertence (DOURADO; OLIVEIRA, 2009). Por consequência, a qualidade pode agregar fatores que envolvem uma ideologia neoliberal, que garanta uma eficiência pautada em resultados e concepções de mercado, ou por outro lado, os elementos de uma ideologia democrática, a qual defende a qualidade como um instrumento que possibilite o direito à educação para todos de maneira igualitária.

Mesmo nesse contexto de conflitos, a qualidade deve fundamentar escolas constituídas numa gestão democrática, que possibilite as melhorias na formação dos professores, nas condições de trabalho, de infraestrutura do ambiente escolar, de segurança no interior da instituição e da comunidade, a qual deve participar das decisões da escola. Uma qualidade que preze a parceria entre os governos e as escolas, com metodologias adequadas e que não se sustente somente em formações que reduzem a participação e conhecimento (AMARO, 2013).

De acordo com os estudos dos pesquisadores Alavarse, Bravo e Machado (2013) o conceito e dimensão da qualidade da educação escolar estão constituídos

num problema político e pedagógico, envoltos de uma complexibilidade, que contempla diferentes leituras da sociedade, da escola e nas relações que se estabelecem entre elas. Para ir além dessas discussões e utilizações de provas padronizadas para aferir a qualidade da educação, se torna necessário reconhecer o caráter político da educação no âmbito escolar, reconhecer os profissionais e comunidade escolar como sujeitos que possuem suas responsabilidades e materializam a tarefa educativa.

Soares (2015) cita que ainda no início dos anos noventa, os resultados das avaliações educacionais se limitavam às taxas de repetência que estavam agravando o fracasso escolar no país. Porém, hoje não há discussões somente em taxas de cobertura do sistema educacional e medidas de avanço formal, mas também, nas medidas de conhecimento e habilidades cognitivas que as crianças podem adquirir. Agora, quando se discute a avaliação educacional, se discute três funções: métrica, analítica e pedagógica.

Nessa perspectiva, a função métrica faz com que a avaliação em larga escala seja um termômetro para a educação. Com ela sabemos em qual nível de rendimento estamos e em qual precisamos chegar. Existe também a função analítica, que subsidia o trabalho dos pesquisadores da educação, viabiliza a construção de modelos que investigam o impacto dos insumos educacionais, o contexto social, as variáveis familiares e as práticas pedagógicas, juntamente com a gestão escolar, têm sobre o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, a função pedagógica é a mais importante e a mais difícil, pois não há uma técnica estatística para com o uso da avaliação e dos seus dados como instrumentos que possibilitem a melhoria do ensino (SOARES, 2015).

Porém, mesmo com as novas discussões que abrangem as três funções das avaliações no Brasil, ainda predomina uma prática de avaliação que tem como objetivo principal avaliar os professores por meio do desempenho dos alunos, com consequências materiais de premiações ou punições. De acordo com Amaro (2013), as avaliações seriam mais eficazes se fossem democraticamente discutidas com a comunidade escolar e com os demais segmentos da sociedade civil, pois avaliar é pensar os resultados e os dados, refletindo o presente e problematizando o que os resultados significam naquele contexto.

Nesse sentido, destacamos que toda a equipe pedagógica da escola, em especial o docente e o coordenador pedagógico, adquirem centralidade no momento de ressignificar os resultados na escola. Estes profissionais também são considerados como imprescindíveis para a melhoria da qualidade do processo educacional, sendo muito visados pelos programas governamentais, como agentes que podem promover mudanças e transformações no ambiente escolar (PIMENTA, 2012).

Para Amaro (2013) a qualidade da educação é um conjunto de variáveis que precisam estar articuladas, sem ser compreendida como um instrumento que permite o controle do Estado ou das políticas de responsabilização. A qualidade precisa nortear ações coletivas, com parceria entre a escola, os sistemas, e as avaliações em larga escala como um importante instrumento que possibilite, ao longo do tempo, perceber as suas tendências para melhor orientar as políticas públicas. Nesse sentido, são elas que podem possibilitar ter a visão da realidade do

desempenho e do desenvolvimento dos alunos, bem como a respeito da realidade do funcionamento dos trabalhos desenvolvidos nas escolas.

### **INFLUÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA PARA A ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – RELATOS DA PESQUISA**

As avaliações em larga escala estão presentes na escola a partir da materialização dessas políticas no contexto das práticas pedagógicas, e suas influências podem ser variadas dependendo da situação da instituição escolar, como a cultura, as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, as compreensões de avaliação, de educação, de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, Franco (2012) afirma que as práticas pedagógicas são práticas que se organizam e são pensadas com uma intencionalidade para suprir com determinadas expectativas e estratégias educacionais desejadas/solicitadas por determinado grupo social. Por consequência, tais práticas enfrentam em seu processo diferentes pactos sociais que trazem por si só, negociações, adesões e até mesmo imposições de um determinado grupo social e de suas respectivas intenções.

Nesta mesma esfera, ressalta-se a dicotomia das vertentes neoliberal e democrática, que foram apresentadas anteriormente. Tal dicotomia interfere na forma como as avaliações em larga escala são utilizadas, e influenciam na organização das práticas pedagógicas.

Assim, para melhor análise dessa dicotomia presente nas nossas políticas de avaliação em larga escala e nas instituições escolares, a presente pesquisa foi realizada em seis escolas municipais de Ponta Grossa – PR, selecionadas pelo índice do IDEB, sendo três escolas com os maiores índices e três com os menores, com o objetivo de compreender e analisar algumas concepções e ações dos coordenadores pedagógicos em relação aos diferentes usos dos resultados das avaliações em larga escala no âmbito escolar, particularmente na organização do trabalho pedagógico.

Dessa maneira, para melhor compreensão dos dados da pesquisa foi utilizada a abordagem metodológica qualitativa, e o instrumento metodológico que melhor se adequou à realidade de espaço e tempo da pesquisa foi o questionário, que auxiliou na obtenção de informações sobre os coordenadores pedagógicos, suas concepções e ações com as avaliações em larga escala. O questionário elaborado apresentava duas perguntas fechadas (informações sociodemográficas) e sete perguntas abertas, totalizando nove questões. As questões estavam direcionadas às compreensões que os coordenadores pedagógicos possuíam em relação às avaliações educacionais, às avaliações em larga escala e aos usos dos resultados das avaliações para a organização da prática pedagógica no âmbito escolar, bem como se há a realização de um trabalho formativo juntamente com os professores para uma análise destes resultados, visando perceber as influências, contribuições e até mesmo os limites destas avaliações na configuração das ações pedagógicas. Assim, no presente texto a ênfase da discussão dos dados está voltada para a categoria que apresenta as reflexões a respeito do uso dos resultados das avaliações no contexto escolar.

O questionário foi aplicado para onze coordenadores pedagógicos, concentradas nas seis escolas escolhidas e elencadas para a pesquisa, mas apenas oito retornaram. Para preservação da identificação das escolas municipais, optou-se por identificá-las da seguinte maneira: escola A, escola B, escola C, escola D, escola E, escola F, as quais serão utilizadas no decorrer desse trabalho. Para manter o sigilo dos sujeitos da pesquisa, optou-se por caracterizá-los como: PED. 1, PED. 2, PED. 3, PED. 4, PED. 5, PED. 6, PED. 7, PED. 8.

Na sua grande maioria, as coordenadoras pedagógicas afirmaram que as avaliações em larga escala influenciam na organização das práticas pedagógicas, as quais estão presentes nas discussões organizadas para a hora atividade dos docentes e nos momentos de formação contínua. Nesse sentido, as avaliações em larga escala aparecem como instrumento positivo, que proporciona resultados da aprendizagem não somente dos alunos, mas também de reflexões para redefinir estratégias e metas de forma coletiva, como pode-se perceber nas respostas das coordenadoras PED. 1 (escola A) e PED. 3 (escola C).

Temos formação continuada que nos permite estudar mais profundamente os critérios e habilidades a serem desenvolvidas. Durante as horas atividades retomamos atividades para intensificar os conteúdos. (PED. 1 – escola A).

Após o resultado das avaliações, são realizadas reflexões com os professores referente aos dados obtidos e assim é proposto mudanças na prática pedagógica. (PED. 3 – escola C).

No entanto, há respostas que podem expressar uma organização do trabalho pedagógico voltado para uma gestão gerencialista, que assegura a necessidade de apresentar os resultados, estatísticas e metas, apenas. Nesse sentido, é possível aproximar tais características nas falas das coordenadoras pedagógicas PED. 2 (escola B) e PED. 5 (escola D).

Correção de rotas; definição de metas; e novos enfoques. (PED. 2 – escola B).

Promovendo a construção estatística das suas fragilidades, pontuando sucessos e estabelecendo novas estratégias. (PED. 5 – escola D).

Entretanto, os autores Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) defendem que quando as correções de rotas, as definições de metas e os novos enfoques são trabalhados com o objetivo de trazer comparações importantes para o contexto, em prol da transformação do currículo e das ações pedagógicas em busca da melhoria da qualidade da educação, são considerados elementos positivos para o uso das avaliações em larga escala.

Por isso, torna-se primordial que as avaliações em larga escala sejam percebidas como instrumentos que não somente apontem resultados e uma produção de dados tabelados. É preciso ir além, compreender que elas podem ser instrumentos de análises, que são capazes de promover mudanças nas ações pedagógicas, as quais estejam a serviço da escola pública e democrática, sem deixar de apresentar e possibilitar a melhoria da qualidade de ensino. Assim, é possível destacar na resposta da coordenadora pedagógica PED. 8 (escola F).



As avaliações externas são instrumentos de várias faces e podem ser uma fonte de um recurso seguro para o trabalho pedagógico, desde que utilizado de forma consciente como um suporte de acompanhamento da aprendizagem e não como um instrumento meramente mensurável e de verificação. (PED.8 – escola F).

É importante salientar na resposta da PED. 8 (escola F) quando ela afirma que as avaliações em larga escala possuem várias faces e que se utilizadas de forma consciente, elas não serão instrumentos somente de mensuração e verificação. Cabe aqui retomar as duas funções das avaliações em larga escala, das três apresentadas pelo autor Soares (2015): a função métrica e a pedagógica. Pode-se, assim, remeter essas duas funções para com as várias faces das avaliações, citadas pela coordenadora pedagógica, pois a função pedagógica será o elemento essencial para a utilização das avaliações de maneira consciente e consequentemente reflexiva, que pode possibilitar as transformações necessárias para a realidade escolar analisada.

Também, percebe-se uma preocupação com as análises das avaliações em larga escala estarem voltadas para a realidade de cada escola, de cada turma e de cada aluno, para que as avaliações não apresentem limitações e sejam fiéis em relação ao perfil de cada sujeito, assim como descreve a PED. 3 (escola C) em sua resposta:

As avaliações precisam ser analisadas considerando, como citado anteriormente, o perfil da turma, para que possa refletir com mais fidelidade os resultados alcançados, para que desta forma não seja uma limitação apresentada pelas avaliações. (PED.3 – escola C).

A qualidade que a avaliação em larga escala necessita precisa ser norteadas pelas ações coletivas que visem às diversas variáveis que caracterizam aquela determinada vivência, possibilitando uma visão ao longo do tempo dos avanços e fragilidades da realidade da aprendizagem dos alunos, bem como a realidade das práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola (AMARO, 2013). Assim, os resultados das avaliações podem auxiliar as ações no contexto escolar, de acordo com as demandas que os resultados apresentam.

É nesse contexto que o coordenador pedagógico precisa compreender o seu papel no âmbito escolar, reconhecer que precisa mediar as práticas pedagógicas de maneira que favoreça o trabalho coletivo na escola, e que esse trabalho fomente diversas articulações entre as experiências, culturas, concepções e teorias que auxiliam as demandas cotidianas, e até mesmo para o enriquecimento de saberes (DOMINGUES, 2014). Assim, retoma-se a resposta dada pela PED. 1 (escola A) citada anteriormente, que afirma a influência da avaliação em larga escala na formação contínua, sendo um momento de formação e estudo para auxiliar nas reflexões dos resultados das avaliações em larga escala na hora atividade do docente. Dá-se, então, a importância para a formação contínua, sendo a função primordial do coordenador pedagógico, que para Libâneo (2008) é o elemento que possibilita não somente as reflexões coletivas, mas também o desenvolvimento do docente como profissional e pessoa, para que ele se sinta pertencente àquela escola e possa problematizar as suas práticas pedagógicas.

Também há a presença de uma prática pautada no trabalho coletivo na resposta da coordenadora pedagógica PED. 8 (escola F), quando afirma que:

As professoras têm acesso aos resultados e num trabalho coletivo pensamos e desenvolvemos ações para melhorias das fragilidades apresentadas nos resultados das avaliações. (PED.8 – escola F).

O relato acima vai ao encontro das discussões da autora Franco (2008) quando ressalta a importância do coordenador pedagógico, como profissional que possibilite e medie articulações entre os conteúdos programados, os alunos, os professores, e experiências presentes no contexto escolar, para que tal realidade se torne um ambiente de formação para todos.

O relato seguinte da coordenadora pedagógica PED. 1 (escola A), traz as avaliações como instrumentos que possibilitam as mudanças de estratégias, a partir de uma autoavaliação das ações pertinentes à prática diária.

As avaliações nos permitem redefinir estratégias de ação e retomadas de atitudes proativas, repensando nossa prática diária. (PED. 1 – escola A).

Como descrito anteriormente, o uso das avaliações em larga escala pelos coordenadores pedagógicos é crescente no presente momento, pois ao serem analisadas e discutidas coletivamente, trazem com seus resultados a possibilidade de mudança nas estratégias diárias, bem como nos currículos.

Ao fazer seu relato, a coordenadora pedagógica PED. 4 (escola D) chama a atenção quando assinala a avaliação em larga escala como instrumento formativo, e que precisa ter uma devolução dos seus resultados para que eles sejam significativos.

A avaliação é formativa sempre faço devolutivas e análise dos resultados para que juntos possamos obter resultados significativos na aprendizagem. (PED.4 – escola D).

A partir dos estudos do autor Hadji (2001) a avaliação formativa traz muitos benefícios para o processo de avaliar, pois ela permite a viabilidade de informações tanto para o professor, quanto para o aluno dos seus desempenhos durante o processo. Tal avaliação permite a regulação positiva do professor em relação aos seus métodos e ações pedagógicas reais presentes nos resultados das avaliações. Assim, com o conhecimento do professor sobre o seu trabalho, o aluno também terá consciência do seu conhecimento, desenvolvimento e fragilidades.

Para o autor supracitado a avaliação formativa requer do docente a reflexão da prática e a flexibilidade que possibilite a transformação de sua prática, para correções necessárias. Construída de maneira contínua pelo professor, a avaliação formativa possibilita a continuidade da prática pedagógica, sem que ela seja um elemento externo de controle.

Assim, é de grande valia a coordenadora pedagógica considerar, também, a perspectiva da avaliação formativa. Além disso, é importante compreender que as influências das avaliações em larga escala vão além de dados mensuráveis, e de que é possível obter uma formação contínua para os docentes e uma formação de qualidade no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, para que os resultados sejam mais que índices e números, mas um parecer da realidade que necessita transformações. Vale expor a concepção de Stake, citado pelo autor Vianna (2000), que defende a avaliação como um processo que necessita entendimento e

percepção, não podendo ser generalizada a partir de dados somente quantitativos, mas que haja uma sensibilidade ao olhar a realidade trazida pelos resultados.

A coordenadora PED. 5 (escola D) também afirma que os resultados das avaliações são uma garantia para obter uma referência a respeito dos avanços dos alunos, porém enfatizando a autonomia do estudante, que deve ser proporcionada pelo trabalho pedagógico, como sua função.

Promove uma espécie de “garantia” de que o aluno avançou em seu desenvolvimento, na sua autonomia, que o trabalho pedagógico tem realizado a sua função. (PED. 5 – escola D).

De acordo com Junior (2012), o trabalho pedagógico é diferente de todos os outros trabalhos, por se compreender que o coordenador pedagógico e o professor são autônomos ao colocarem em prática suas funções e ao mesmo tempo de maneira coletiva. Assim, não basta somente ter os resultados das avaliações em larga escala em mãos, é preciso que eles sejam entendidos e compreendidos pela comunidade escolar, fornecendo meios para uma melhoria, que traga sentido para o processo dos alunos, também de maneira autônoma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao expor e analisar os relatos, é notório que a maioria das compreensões dos coordenadores pedagógicos levam em conta uma perspectiva formativa das avaliações em larga escala, e que as mesmas podem ser elementos capazes de modificar as práticas pedagógicas, com o objetivo de pensar e agir sobre as fragilidades encontradas nos resultados advindos das avaliações em larga escala, que apresentam aspectos de um processo longo que antecipa à aplicação delas, realizado no cotidiano do âmbito escolar.

Todavia, em alguns relatos, ainda parece proceder apenas uma visão de quantificação de dados e busca pela reorganização de metas e correção de rotas/objetivos. Dessa forma, há a necessidade de compreender a avaliação não somente como aplicações de provas, questionários e divulgações por meio de rankings, mas, como um instrumento que depende e revela nos seus índices pertencentes ao contexto local de cada escola, cada experiência vivida pelos alunos e comunidade escolar.

Entretanto, irá depender de cada escola e de cada coordenador pedagógico, como será o uso das avaliações em larga escala, pois para Silva (2013) a compreensão que cada um possui sobre estas avaliações, suas respectivas políticas, em relação também à qualidade da educação básica e a ideologia que está presente na cultura escolar, é que influenciará nesse processo. Pois a qualidade precisa nortear ações coletivas, entre a escola, os sistemas, e as avaliações em larga escala como um real/possível instrumento que possibilite, ao longo do processo, a percepção das diferentes tendências para melhor orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, dando a possibilidade de uma percepção da realidade de cada instituição e do desempenho de seus alunos.

Dessa maneira, nota-se a importância do coordenador pedagógico compreender a avaliação em larga escala, não somente como um instrumento de

controle e mensuração das políticas educacionais, mas que além desses elementos, ela pode transformar o contexto escolar, os alunos, os professores e a equipe gestora, a partir do momento que seus resultados são compreendidos como instrumentos pedagógicos para tal propósito.

Assim, problematizar a realidade refletida nos dados quantitativos e qualitativos, pode transfigurar a escola em um espaço de formação para alunos, professores, equipe gestora e demais funcionários num processo em que a avaliação se torne formativa, que possa permitir que todos os seus sujeitos reflitam suas práticas e busquem a flexibilidade em suas ações para contribuir com os avanços dos usos dos resultados das avaliações e, por consequência, para a busca da qualidade da educação em uma perspectiva democrática.

# The influences of large-scale evaluation policies in the school context: pedagogical practices in search of the quality in education

## ABSTRACT

The proposal of this paper is to present an analysis regarding to the cooperative teacher conception who work at Ponta Grossa municipal schools - state of Paraná, Brazil, related to how external assessment could be presented in the school, specifically in the pedagogic actions, which enables the external policies evaluation materialization and the activities that cover the quality of basic education. For this discussion, the study rely on writers, such as: Amaro (2013), Alavarse, Bravo and Machado (2013), Bauer, Alavarse and Oliveira (2015), Domingues (2014), Hypolito and Leite (2012), Machado (2012), Machado and Alavarse (2013), Sobrinho (2003), Soares (2015), Souza (2013), among others. The research was qualitative and it has been used as methodologic tooling a quiz to the cooperative teacher from 6 schools from Ponta Grossa city. From this research was able to realize that the cooperative teacher is the enabling in the role to change the school environment, thinking deeper over the evaluation policies and the pedagogic actions, together with teachers from an evaluation and reflection process. Looking into over the results, it was possible to see the formative assessment, which enable to change the pedagogic activities, with the aim of thinking and acting over the difficulties during the process. Finally, it turns out that there is an understanding from cooperative teachers concerning to the actual dichotomy about the main assessment to be in the quality of learning process. Therefore, the external assessment results could support the changes or not, in order to decrease school issues.

**KEYWORDS:** External evaluation. Educational policies. Pedagogical practices.

# Las influencias de las políticas de evaluación a gran escala en el contexto escolar: prácticas pedagógicas en busca de la calidad de la educación

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar un análisis de las concepciones de los coordinadores pedagógicos que trabajan en las escuelas municipales de Ponta Grossa – PR, Brasil, en relación con las influencias que las evaluaciones externas pueden presentar en el contexto escolar, especialmente en la organización de prácticas pedagógicas, que permiten materialización de políticas de evaluación externa y el trabajo que involucra la calidad de la Educación Básica. Para la discusión del tema, el estudio se basó en autores como: Amaro (2013), Alavarse, Bravo y Machado (2013), Bauer, Alavarse y Oliveira (2015), Domingues (2014), Hypolito y Leche (2012), Machado (2012), Machado y Alavarse (2013), Sobrinho (2003), Soares (2015), Souza (2013), entre otros. La investigación fue cualitativa y utilizó como instrumento metodológico un cuestionario dirigido a los coordinadores pedagógicos de seis escuelas en la ciudad de Ponta Grossa - PR. A partir de la investigación, fue posible darse cuenta de que el coordinador pedagógico es el sujeto que puede permitir cambios en el entorno escolar, articulando reflexivamente las políticas de evaluación y las acciones pedagógicas junto con su personal docente a partir de un proceso de evaluación y reflexión. Al observar los datos presentados, también se observó que los informes presentados en los cuestionarios destacan la importancia de la evaluación formativa, que permite la modificación de las prácticas pedagógicas, con el objetivo de pensar y actuar sobre las dificultades presentes durante el proceso. Por lo tanto, parece que, en general, existe una comprensión de los coordinadores pedagógicos en relación con la presente dicotomía que dirige de manera diferencial la comprensión sobre la centralidad de las evaluaciones para ser de calidad en el proceso de aprendizaje, por lo que los resultados de las evaluaciones externas pueden o no favorecer los cambios, con el objetivo de reducir las debilidades presentes en cada contexto escolar.

**PALABRAS-CLAVE:** Evaluación externa. Políticas educativas. Prácticas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

AMARO, Ivan. Avaliação Externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 32-55, jan./abr. 2013.

ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helana; MACHADO, Cristiane. Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2012, Espanha. **Anais eletrônicos...** Espanha: Revista RBPAAE, 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/publicacao.html>. Acesso em: 8 ago. 2016.

ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helana; MACHADO, Cristiane. Avaliações externas e qualidade na Educação Básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 32-55, jan./abr. 2013.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro - SP, v. 21, n. 38, out./dez. 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; LEITE, Maria Cecilia Lorea. Modos de gestão e políticas de avaliação: entre o gerencialismo e a democracia. In: WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 135-152.

JUNIOR, Celestino Alves da Silva. Avaliação de larga escala e organização do trabalho na escola. In: WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 61-74.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

MACHADO, Cristiane. Impactos da Avaliação Externa nas Políticas de Gestão Educativa. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, v. 11, n. 1, 2013.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; ARCAS, Paulo Henrique. Sistemas estaduais de avaliação: interface com qualidade e gestão da educação. **RBPAE**, v. 31, n. 3, p. 667-680, set./dez. 2015.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá. A Experiência em Avaliação de Sistemas Educacionais. Em que Avançamos? In: BAUER, A.; GATTI, B. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Origem e pressupostos**. v.1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 117-133.

PIMENTA, Claudia Oliveira. **Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista**. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo – Faculdade em Educação, São Paulo, 2012.

SILVA, Vandrê Gomes da. Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público. **TEXTOS FCC**, São Paulo, v.38, p. 1-116, out. 2013.

SOARES, Sergei. Avaliação Educacional como Instrumento Pedagógico. In: BROOKE, N.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, L. K. M. de. (Orgs.). **A avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 350-353.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

SOUZA, Maria Alba de. O uso dos Resultados da Avaliação Externa da Escola: Relação Entre os Resultados da Avaliação Externa e a Avaliação Interna dos Alunos. In: BAUER, A.; GATTI, B. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Origem e pressupostos**. v. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 163-174.



VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: IBRASA, 2000.

**Recebido:** 9 jul. 2019

**Aprovado:** 29 set. 2019

**DOI:** 10.3895/rtr.v4n0.10336

**Como Citar:** BARBOSA, B. V.; KAILER, E. Z. As influências das políticas de avaliação em larga escala no contexto escolar: práticas pedagógicas em busca da qualidade da educação. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 4, e1910336, p. 1-17, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

**Correspondência:**

Elismara Zaias Kailer

zaias.elismara@gmail.com

**Direito Autoral:** Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

