

O REFLEXO DAS AVALIAÇÕES SISTÊMICAS NA REALIDADE DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Patricia Aparecida da Silva

Resumo: Este texto apresenta resultados de uma pesquisa vinculada ao Programa Institucional de Apoio à Iniciação Científica – PIAIC, desenvolvida entre agosto de 2011 a julho de 2012. Investigamos, no interior de uma escola pública de ensino fundamental o que a avaliação sistêmica tem provocado na organização do seu trabalho e como ela tem se organizado para resolver os problemas relacionados à aprendizagem/desempenho de seus alunos. A investigação foi construída no campo da pesquisa qualitativa e para o levantamento dos dados recorreremos ao auxílio da observação, entrevistas e pesquisa documental. Constatamos que como apoio à aprendizagem dos alunos a escola tem recorrido ao trabalho realizado na sala recurso/reforço e as avaliações sistêmicas vêm sendo compreendidas de maneira diferente pelos profissionais da instituição.

Palavras – chaves: Avaliação Sistêmica; Trabalho Pedagógico; Escola Pública.

O REFLEXO DAS AVALIAÇÕES SISTÊMICAS NA REALIDADE DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Introdução

O texto em questão apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida entre agosto de 2011 a julho de 2012. A mesma teve como objetivo investigar no interior de uma escola pública de ensino fundamental, o que a avaliação sistêmica tem provocado na organização do seu trabalho e como ela tem se organizado para resolver os problemas relacionados à aprendizagem/desempenho de seus alunos.

Dessa maneira, propusemos descobrir o que a avaliação sistêmica tem gerado no interior da escola, de modo que pudéssemos conhecer como essa avaliação vem sendo compreendida pelos profissionais da instituição pesquisada. Também buscamos identificar as práticas de avaliação presentes no cotidiano da escola, verificando como os profissionais têm se organizado para resolver os problemas relacionados à aprendizagem/desempenho de seus educandos.

A pesquisa inicialmente esteve vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq, posteriormente passou a fazer parte do Programa Institucional de Apoio à Iniciação Científica – PIAIC, por meio do projeto de pesquisa intitulado “*Os impactos da avaliação sistêmica na organização do trabalho pedagógico de uma escola municipal de Esperança*”. O mesmo encontrava-se inserido na linha de ação 02 do projeto de pesquisa “*Avaliação formativa: horizontes para a construção de uma prática incluyente*”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional – GEPAE.

A investigação foi construída no campo da pesquisa qualitativa. Para o levantamento dos dados recorreremos ao auxílio da observação (24 dias/90 horas) da escola em diferentes períodos de realização das avaliações sistêmicas. Além das salas de aulas (três turmas de 3º ano, uma de 5º e a sala reforço) que vivenciaram as avaliações sistêmicas, também observamos outros espaços da instituição, a saber: pátios, corredores, quadras e sala dos professores. Realizamos ainda pesquisa documental no Projeto Político Pedagógico da escola e entrevistas com seis profissionais da escola (quatro professoras, supervisora e vice-diretora).

Para a estruturação deste trabalho inicialmente realizamos uma reflexão sobre o que os estudos apontam em relação à avaliação sistêmica na educação básica, posteriormente apresentamos os dados levantados na escola e finalizamos com nossas considerações indicando as contribuições da pesquisa para nossa formação.

A avaliação sistêmica: contextualizando a discussão

Segundo Chirinéa e Barreiro (s.d.), no ano de 1930 a sociedade brasileira passou por algumas transformações sociais, políticas e econômicas, devido à transição de uma sociedade pré-capitalista e agrário-comercial para a urbano-industrial, expandindo o número da população urbana. Este cenário exigiu a ampliação do sistema escolar no país e assim o Estado passou a intervir em todos os setores da sociedade, inclusive na educação.

As autoras destacam que a educação passou a ser considerada numa perspectiva quantitativa, pois se investiu bastante na expansão da rede de ensino e as camadas populares também foram beneficiadas com o direito a educação.

Na visão de Beisiegel (*apud* CHIRINÉA; BARREIRO, s.d.) como consequência dessa rápida expansão da rede, a qualidade do ensino ficou prejudicada e o Brasil foi demonstrar uma preocupação efetiva com a qualidade da aprendizagem dos alunos, somente na década de 1990.

No decorrer dos anos de 1990, acentuadamente no período posterior a 1994, a sociedade brasileira viu ganhar centralidade o tema da qualidade do ensino como objeto de regulação federal, cuja viabilidade exigira o aporte de um sistema de informações educacionais conjugado a um sistema nacional de avaliação, considerados ambos elementos estratégicos da boa-governança educacional no país. (FREITAS, 2004, p. 664).

Coelho (*apud* CHIRINÉA; BARREIRO, s.d.) afirma que os alicerces das reformas de implantação das avaliações externas no Brasil foram: a ineficiência do sistema escolar, as novas exigências de qualificação e formação, vinculadas à reestruturação do Estado brasileiro. Nesse sentido, o papel do Estado deixava de ser o provedor, para se tornar regulador. Então as agências internacionais representadas pelo Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, iniciaram a adequação do sistema escolar brasileiro para o modelo economicista, objetivando atender às necessidades do mercado de trabalho.

Nesse processo, de busca da qualidade educacional, Chirinéa e Barreiro (s.d., p. 4) relatam que o Brasil nos últimos 30 anos tem passado por avaliações internacionais, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, “[...] promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), aplicada aos alunos das redes pública e privada, com faixa etária de 15 anos”.

Gatti (2009) revela que na década de 1970 surgiu vigorosamente a preocupação com processos avaliativos escolares, baseados em critérios anunciados mais claramente. A partir desta década, profissionais receberam formação mais especializada na área de avaliação de rendimento escolar e alguns foram para o exterior. A autora salienta que de maneira lenta e esparsamente foram se formando algumas competências na área da avaliação, envolvendo a medida do rendimento escolar.

Afirma esta autora que no final dos anos de 1980 chega ao auge discussões sobre vários problemas que ocorriam no sistema educacional brasileiro. Dentre eles, os pesquisadores apontavam os indicadores que mostravam o alto índice de fracasso escolar, destacando a repetência e a evasão. Nessa época não havia no país dados sobre o rendimento escolar dos alunos em nível de sistema. A partir desta constatação o Ministério da Educação – MEC juntamente com um grupo de educadores passou a discutir sobre a questão.

Sinaliza Gatti (2009) que as avaliações de rendimento escolar disseminadas entre 1988 e 1991 trouxeram resultados baixos que acabou repercutindo no Ministério, nas Secretarias de Educação e também na mídia. Gerando interesses por parte das administrações públicas pelos processos avaliativos.

A autora continua sua análise afirmando que diante da quantidade de dados obtidos, o MEC e alguns dos estados da federação resolveram desenvolver uma política de avaliação de redes de ensino, com o intuito de trazer a público os resultados objetivando buscar formas de superar a precária situação de aprendizagens nas escolas. Diante de resultados tão preocupantes “[...] estímulos vindos de órgãos internacionais tiveram papel relevante na consolidação e ampliação dessas avaliações.” (GATTI, 2009, pp. 11-12).

Gatti (2009) acrescenta que a partir do ano de 1993 o MEC articulado com as Secretarias Estaduais de Educação implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Desenvolvido através da amostra nacional de alunos, a princípio com provas objetivas/modelo clássico, a mesma passou a ser realizada anualmente envolvendo as séries do ensino fundamental e médio.

Nesta linha de raciocínio a autora enfatiza que o MEC ampliou a “[...] avaliação de desempenho do sistema educacional, com a Prova Brasil, aplicada a todos os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, integrando essa prova ao Saeb. [...]”. (GATTI, 2009, pp. 12-13). A partir daí avançaram na construção de um indicador, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que incorpora o fluxo escolar e as médias de desenvolvimento nas avaliações nacionais.

Gatti (2009) recorda que durante os anos de 1990 diversas avaliações de sistemas escolares tomam corpo também em várias regiões do país, além do âmbito nacional. Nesse sentido, ela destaca os seguintes estados: São Paulo; Minas Gerais, Paraná e Ceará.

Freitas (2004), ao abordar a avaliação padronizada em larga escala, recorre a Locatelli (2002) que na época era diretora de avaliação da educação básica no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Segundo a mesma autora, Locatelli (2002) teria afirmado que a avaliação sistêmica havia assumido um papel muito importante na formulação e implementação das políticas públicas. Na educação básica assumiu o compromisso de monitorar a qualidade, “[...] com o desafio de fazer com que diferentes atores incorporassem a avaliação externa em seu cotidiano vendo-a como apoio para melhorar a qualidade do ensino” (FREITAS, 2004, p. 665).

Freitas (2004, p. 682) relata que no período de 1995 a 2002, “[...] foram ampliados extraordinariamente os meios e o instrumental de regulação federal da “qualidade” do ensino, conjugando-se as vias de medida e avaliação. [...]”.

A autora alerta que nesse período, por um lado, acentuou-se a subordinação do órgão deliberativo, normativo e fiscalizador Conselho Nacional de Educação – CNE ao MEC, que acabou reforçando a regulação federal via avaliação. Já por outro lado, o INEP concentrou o poder operacional e decisório, transformando-se em órgão avaliador e mensurador da educação no país. Consequentemente, formulou-se um leque de recursos normativos que através da regulação formal “[...] adentrou o currículo, inferiu na organização escolar, redefiniu a gestão educacional, fixou a qualidade a ser obtida e seus parâmetros [...]”. (FREITAS, 2004, p. 683).

Freitas (2004) ainda revela que através de um discurso democrático veio a emergência da avaliação da educação básica. Sua importância foi tão acentuada que de estratégia ela passou a ser política.

Souza e Oliveira (2003) destacam que no final da década de 1980, em âmbito nacional, registrou-se a primeira iniciativa de organização de uma sistemática de

avaliação do ensino fundamental e médio. A partir de 1991, a mesma foi denominada pelo MEC de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Assim, este “[...] toma como um dos indicadores da avaliação o desempenho em provas de uma amostra de alunos do ensino fundamental e médio, de todas as Unidades Federadas” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, pp. 880-881).

Segundo esses autores, o SAEB além de medir o desempenho escolar, coleta informações sobre as características de alunos, professores e diretores. Também colhe informações sobre as condições físicas das escolas, bem como de seus equipamentos.

Desta forma, eles ainda escrevem que o SAEB é definido como um sistema de monitoramento apto para “[...] subsidiar as políticas educacionais, tendo como finalidade reverter o quadro de baixa qualidade e produtividade do ensino, caracterizado, essencialmente, pelos índices de repetência e evasão [...]”. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 881).

Segundo Freitas (2009), a avaliação incorpora tanto os objetivos escolares (matérias ensinadas) quanto aqueles objetivos formulados a partir da função social adotada pela escola. Desta forma, esses objetivos são incorporados na organização do trabalho pedagógico da escola e muitas vezes os objetivos escolares acabam encobrendo a função social a qual ela se propõe.

Aponta Freitas (1991, p. 10) que o termo organização do trabalho pedagógico pode ser interpretado de duas formas, a saber: trabalho pedagógico do professor em sala de aula ou trabalho pedagógico da escola como um todo, onde o trabalho do professor em sala de aula encontra-se inserido. Completa o autor que “[...] em quaisquer destes níveis de entendimento a organização do trabalho pedagógico implica a organização social do poder no interior da escola/sala de aula”.

Freitas (1991) alerta para o fato de que a organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, constitui-se hoje, em uma grande trava para mudanças de conteúdo, método e objetivos da escola.

Defende Freitas (1991, p. 13) que o objetivo da organização do trabalho pedagógico da escola necessita ser a produção de conhecimento (não necessariamente original). Uma produção “[...] através do trabalho com valor social (não do trabalho de faz-de-conta, artificial); a prática refletindo-se na forma da teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento”. Ou seja, se queremos de fato a qualidade educacional precisamos nos conscientizar que a

organização da escola precisa se constituir de forma coletiva com a contribuição dos vários profissionais que ali se encontram, desenvolvendo assim, um trabalho coletivo.

No interior da escola: o que dizem os dados

Estudos têm mostrado que muitas escolas, principalmente das periferias, vêm reproduzindo fortemente as desigualdades sociais ainda que no discurso sustentem a ideia de que há oportunidades para todos (SORDI, 2009). Conseqüentemente, há a dificuldade dos menos favorecidos aprenderem, pois por apresentarem um capital cultural pobre e por não se adequarem aos processos de ‘homogeneização’ muitas vezes não conseguem acompanhar o ritmo da escola, que por sua vez aplica um tipo de avaliação que limita mais ainda a capacidade de aprender do alunado, promovendo a exclusão no interior da escola (FREITAS, 2007).

A “Escola Municipal Esperança de Tempos Melhores”, onde realizamos a pesquisa, está localizada em um bairro periférico da cidade de Esperança e possui 1.275 metros quadrados de construção. A mesma trabalha com a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental. Havia nessa época na instituição cerca de 185 alunos.

Segundo a professora Margarida as avaliações sistêmicas têm orientado seu trabalho. No entanto, ela faz uma crítica ao *Proalfa* afirmando que a mesma é distante da realidade dos alunos.

“[...] são através delas (avaliações diagnósticas) que damos o nosso ponto de partida para sabermos como começar o trabalho com cada aluno. [...] O Proalfa é, [...] as questões são distantes da realidade dos nossos alunos. O resultado para a nossa escola pode ser positivo ou negativo conforme o rendimento dos alunos.” (Entrevista professora Margarida 3º ano matutino 24/04/2012).

Foi impressionante observar o quanto o *Proalfa* mexeu com a escola. No momento de sua aplicação a diretora impediu que os alunos das outras turmas (que não seriam avaliadas), saíssem das salas. Tudo para não atrapalhar os alunos que estavam fazendo a prova. Para sua realização foi exigido todo um ritual, organizado pela supervisora, com: números colados nas carteiras para as crianças identificarem os números que tinham em mãos; havia também na escola um pai e uma mãe que desempenharam o papel de fiscais/testemunhas para que não houvesse nenhuma fraude.

Para Freitas (2003) “[...] os processos de avaliação tomaram o lugar dos motivadores naturais e passaram a ser a principal ancoragem, além da pressão familiar, para produzir a motivação para o estudo [...]” (FREITAS, 2003, p. 28). Nesse caminho

o autor enfatiza que para o educando a troca pela nota passa a ter mais importância que o conhecimento. Ou seja, a avaliação ganha centralidade porque o conhecimento disseminado pela escola não estabelece relação com a vida do educando e para que ele seja legitimado recorre-se aos processos de avaliação.

No desenvolvimento das atividades a professora Orquídea não respeitava o ritmo dos alunos e sempre exigia agilidade. Quando ela percebia que eles estavam atrasados, usava de ameaças, afirmando que aqueles que não haviam cumprido a tarefa não iriam para o recreio. Também pressionava os alunos que aquelas questões caíam na prova. Diante disso, temos o que Freitas (2003) aponta, ao mostrar o motivo pelo qual grande parte dos educadores recorre aos processos de avaliação. A avaliação acaba forçando o aluno a prestar atenção no que está sendo ensinado pelo professor. Aspecto que se confirma na situação abaixo:

“Olha! Estou vendo que tem gente que não está copiando e eu não vou deixar sair para o recreio sem fazer a tarefa. Eu disse a vocês que copiassem e que quem não fizesse nada iria ficar sem recreio e vocês não acreditaram. Agora quero que trabalhem, peguem o livro e comecem a responder.” (Professora Orquídea).

“Não vou responder não!” (Aluno).

“Nem eu, pois estou na primeira página!” (Aluna).

“[...] Depois na hora da prova não reclama que eu não avisei. [...]” (Professora Orquídea).

(Registro em diário de campo/sala da professora Orquídea 5º ano matutino 25/10/2011).

Ao falarmos de organização do trabalho pedagógico da sala de aula nos remetemos também à escola como um todo. Para Freitas (2009) os processos de aprendizagem estão dispersos por toda a instituição escolar. Ou seja, “[...] também se aprende no pátio da escola. Igualmente se avalia neste espaço, tenhamos ou não consciência disso.” (FREITAS, 2009, p. 20-21).

A avaliação informal dos alunos da “Escola Municipal Esperança de Tempos Melhores” não acontecia somente no interior das salas de aulas, também na sala dos professores. Ali as educadoras não julgavam somente os alunos, mas principalmente suas famílias.

“Ontem a fulana estava fedendo tanto que borrifei bom ar na sala. Nossa tem dia que até os meninos reclamam. Chamei a mãe dela aqui, mas quando a vi suja e fedendo também, desisti de dizer para ela ensinar a filha se cuidar. Ela estava suja como a filha, aliás, todos os filhos dela vêm sujos para a escola. Tenho muita pena deles!” (Professora Begônia).

“É por isso que ando sempre com vick e quando sinto um cheiro ruim passo no meu nariz! Fico com pena de falar pra criança.” (Professora Cerejeira).
(Registro em diário de campo/sala dos professores matutino 09/11/2011).

Frente a essas falas Freitas (2009) nos ajuda a ampliar o conceito de avaliação abordando a discussão de avaliação formal e informal. De acordo com o mesmo autor a avaliação formal compreende as técnicas e procedimentos palpáveis, como provas e trabalhos, que conduzem a uma nota. Já a avaliação informal são os juízos de valor invisíveis, que influenciam os resultados das avaliações finais, os mesmos são construídos pelos professores e alunos nas interações do dia-a-dia e acabam criando representações de uns sobre os outros.

No mês de setembro, quando se aproximava a aplicação do *Proalfa*, avaliação sistêmica do governo estadual, a diretora demonstrava bastante preocupação para com a aprendizagem dos alunos. A professora Margarida por sua vez, revelou que estava ignorando os alunos que apresentavam mais dificuldades, para trabalhar com os que tinham mais facilidade.

“Alguma criança aqui não sabe escrever o seu nome?” (Diretora).

“Essas crianças que chegaram de Alagoas, algumas não conseguem escrever o próprio nome. Amanhã no início da aula vou trabalhar com elas, pois não fiz isso antes porque eu estava trabalhando com as demais por causa do Proalfa.” (Professora Margarida).

(Registro em diário de campo/sala da professora Margarida 3º ano matutino 20/09/2011).

Durante o tempo em que realizamos nossas observações nesta escola ouvimos muitas queixas por parte das educadoras a respeito das crianças vindas do estado de Alagoas. Elas afirmavam que o ensino lá é muito fraco e que por isso as crianças ou jovens apresentam tantas dificuldades. Aparentemente existe na escola um ranço de que todas as crianças vindas desse estado apresentam dificuldades de aprendizagem, essa concepção revela falas carregadas de avaliação informal conforme evidencia a fala abaixo:

“[...] estou sentindo uma grande diferença da outra escola que eu trabalho no turno da manhã. A clientela de lá é diferente daqui! Os pais são mais presentes, as crianças não apresentam tantas dificuldades e não há muitas crianças vindas de Alagoas.” (Registro em diário de campo/professora Estrela 3º ano vespertino 25/05/2011).

Ainda dentro de seu depoimento, a professora Margarida realiza avaliação informal de alguns alunos, afirmando a necessidade de atendimento especial – aqui ela inclui os ditos com dificuldades fora do normal, educandos vindos de Alagoas.

“[...] Há casos de alunos que precisavam de ser atendidos em extra turno na escola de ensino especial. Porque lá tem profissionais qualificados, [...]” (Entrevista professora Margarida 3º ano matutino 24/04/2012).

Comprovamos que esta questão não podia ser generalizada. Pois havia um aluno na sala da professora Margarida que também tinha vindo de Alagoas e não apresentava muitas dificuldades no desenvolvimento das atividades.

Para o enfrentamento desta situação Freitas (2009) propõe a *tomada de consciência* por parte dos educadores, a respeito da maneira como o processo de avaliação se desenvolve e de suas relações com a organização do trabalho pedagógico da escola.

Ao ser questionada a respeito de como a escola tem se organizado para resolver os problemas relacionados à aprendizagem dos alunos, a professora Orquídea mostrou o processo que leva a criança a ser encaminhada para a sala reforço/recurso. Nesse sentido, a professora acabou atribuindo a responsabilidades pelos fracassos dos alunos às suas próprias famílias.

“[...] e assim a gente faz né uma avaliação diagnóstica dele no início do ano [...] de acordo com o resultado [...], então quando ele tá, fica abaixo da média, aí então a gente encaminha ele para o, as aulas de reforço, [...] Só que, a clientela não responde, porque, porque a família não manda, [...] Então assim, a escola tem participado efetivamente, só que o que eu percebo é a falta de família, [...]” (Entrevista professora Orquídea 5º ano matutino 14/04/2012).

Preocupadas com a situação de não aprendizagem por parte de alguns estudantes e que esses demonstrassem um mínimo de conhecimento no *Proalfa*, as professoras os encaminhavam todos os dias para a sala reforço. Quando esses alunos retornavam para a sala não eram incluídos nas atividades que estavam sendo realizadas pela turma. Ignorados alguns desenhavam, outros dormiam e havia ainda aqueles que tentavam chamar a atenção da professora, transgredindo regras.

Essa observação ilustra com o que Freitas (2007) debate, afirmando que há um grande número de educandos, pertencentes às camadas populares, desacreditados no interior das escolas públicas (nas salas de aula ou em programas de recuperação). Mecanismos estes criados para adiar a eliminação.

Durante uma conversa com a diretora a professora Margarida desabafou e em seguida a diretora deu uma resposta bastante interessante. Pois ao invés de dizer que estava apoiando as professoras na busca de resultados positivos para as aprendizagens dos alunos, ela revelou cobrar e pressionar. Diante desta realidade podemos confirmar as influências das avaliações sistêmicas, que além de responsabilizar exclusivamente as escolas por seu sucesso ou fracasso, acaba gerando uma pressão sofrida pelos

educadores. Acredita-se que as pressões vão trazer melhorias na qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas. (SOUZA & OLIVEIRA, 2003).

“Não se pode deixar para acudir as dificuldades de algumas crianças no terceiro ano, pois não há tempo para isso Gardênia.” (Professora Margarida).

“Venho cobrando muito das professoras do turno da tarde, para que as crianças não cheguem ao terceiro ano com tantas dificuldades, venho cobrando resultados positivos até mesmo das professoras da Educação Infantil (sala de quatro e cinco anos).” (Diretora).

(Registro em diário de campo/sala da professora Margarida 3º ano matutino 23/09/2011).

Sousa & Lopes (2010) chamam a atenção para o fato de que os significados que assumem as avaliações para os gestores das instâncias centrais e intermediárias (responsáveis pela administração da educação) e para as instituições de ensino, vão depender bastante do uso que será feito dos resultados. Desse modo, as decisões decorrentes deles, poderão servir para a transformação da realidade (propósitos democráticos) ou “[...] podem potencializar iniciativas que intensifiquem desigualdades e levem à exclusão.” (SOUSA & LOPES, 2010, p. 55).

Nesse contexto apreensivo, de realização das avaliações sistêmicas, as professoras que mais sofriam, eram as das turmas que seriam avaliadas. Sempre que se sentiam a vontade (na ausência da diretora), elas desabafavam e acabavam revelando o que aconteceria com elas na escola, se o resultado do *Proalfa* fosse ruim.

“[...] não aguento mais esta pressão que venho sofrendo desde o início do ano. Depois chega o resultado para a escola [...] e se [...] for ruim, acabam com a gente. Não vejo a hora dessa prova do Proalfa passar! Estou até angustiada, com um aperto no peito!” (Professora Margarida).

“Eu também estou preocupada viu e também quero que essa prova passe pra gente ficar mais tranquila!” (Professora Rosa).

(Registro em diário de campo/sala dos professores matutino 21/09/2011).

Sousa & Lopes (2010) afirmam que a lógica presente na avaliação externa tem contribuído para provocar a redução dos currículos no Brasil. Exemplificando as autoras destacam que a *Prova Brasil* mede o desempenho dos educandos apenas em Matemática e Língua Portuguesa e, conseqüentemente, as escolas centram esforços em ensinar os estudantes conteúdos relacionados a estas áreas. Aspectos essas que se confirmaram também nas avaliações do governo estadual.

A supervisora do turno matutino consegue enxergar pontos positivos e negativos nas avaliações sistêmicas. Pois afirma que elas direcionam o trabalho dos professores, mas ao mesmo tempo acabam impedindo que eles trabalhem outros conteúdos que não vão ser exigidos nas provas, mas que também são de extrema importância para a formação dos educandos.

“De uma certa forma sim, pois os professores tem que direcionar o seu trabalho nas suas aulas, de acordo com as matrizes curriculares da série em que atua. Mas muitas das vezes deixando ou trabalhando menos alguns conteúdos importantes. (Resposta dada durante entrevista pela supervisora do turno matutino 25/04/2012).

A observação da supervisora revela a redução dos currículos por parte das avaliações sistêmicas, abordada por Sousa & Lopes (2010). Também acaba confirmando que os conteúdos das avaliações sistêmicas delimitam o que deverá ser ensinado pelas escolas (PERONI, 2008).

Considerações finais

Com a realização deste estudo, acreditamos ter atingido os objetivos propostos, pois pudemos identificar por meio da observação e entrevistas as influências das avaliações sistêmicas na organização do trabalho da escola pesquisada.

Verificamos que para resolver os problemas relacionados à aprendizagem/desempenho de seus alunos, a escola tem recorrido ao trabalho realizado na sala recurso/reforço.

Dessa maneira, descobrimos que as avaliações sistêmicas vêm sendo compreendidas de maneira diferente pelos profissionais desta instituição, onde uns acreditam que ela tem contribuído para melhorar o trabalho da escola e outros não acreditam que isso tem acontecido de fato.

Constatamos que a avaliação sistêmica *Proalfa* tem interferido mais na organização do trabalho da escola do que a *Prova Brasil* e a *Provinha Brasil*, ambas do governo federal. Por causa da aplicação do *Proalfa*, os professores das turmas que seriam avaliadas treinavam seus alunos, muitas vezes deixando de lado a questão de trabalhar de uma forma que fizesse sentido para os estudantes.

Também pudemos identificar além da avaliação formal, práticas de avaliação informal presentes no cotidiano da escola.

Acreditamos que a realização desta pesquisa contribuiu com a nossa formação, pois pudemos construir um conhecimento sobre a avaliação sistêmica e ainda compreender como ela vem sendo realizada em uma escola municipal. Nesse sentido esperamos que esta pesquisa também possa contribuir com o trabalho daqueles educadores comprometidos com a formação dos educandos pertencentes às camadas

populares e que estes possam disseminar este conhecimento com os demais colegas de trabalho.

Referências bibliográficas

FREITAS, Luiz Carlos de. [et. Al.]. Avaliação da aprendizagem: relações professor-aluno na sala de aula. In: _____. *Avaliação Educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. A lógica da escola. In: _____. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas?* São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Eliminação Adiada: O Ocaso das Classes Populares no Interior da Escola e a Ocultação da (Má) Qualidade do Ensino*. Educ. Soc., Campinas, vol.28, n. 100, p.965 – 987, Especial – Out. 2007.

PERONI, Vera Maria Vidal. *Políticas Públicas e Gestão da Educação em Tempos de Redefinição do Papel do Estado*. VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Pesquisa em Educação e Inclusão Social. – ANPED SUL – UNIVALI-ITAJAÍ, 2008.

SORDI, Mara Regina Lemes de.; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. In: SORDI, Mara Regina Lemes de; SOUZA, Eliana da Silva. *A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Campinas como espaço de aprendizagem*: Secretaria de Educação de Campinas. Campinas, SP: Millennium Editora, 2009.

SOUSA, Sandra Zákia & LOPES, Valéria Virgínia. *Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades*. Revista Adusp - Janeiro 2010.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de & OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil*. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003, Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. *Qualidade da educação: eficiência, eficácia e produtividade escolar*.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. Organização do trabalho pedagógico. *Revista de estudos*, Novo Hamburgo, v. 13, n. 1, p. 10-18, jul. 1991.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, São Paulo, v. 09, p. 7-18, mai/ago, 2009. Disponível em: < <http://sisifo.fpce.ul.pt> >. Acesso em: 10 set. 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Prova Brasil e Saeb*. Todos os direitos reservados. SRTVS Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep - CEP 70340-909 Brasília – DF, 2011. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 27 set. 2013 Brasília: MEC/Inep, 2001.