

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ: a importância do foco na aprendizagem

Erineuda do Amaral Soares⁷³

Flávia Obino Corrêa Werle⁷⁴

RESUMO

Este artigo discute resultados de pesquisa acerca do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - alfabetização (SPAECE- alfa) e as possibilidades de utilização de seus resultados na potencialização da aprendizagem individual dos alunos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada em um estudo de caso, sendo que a coleta dos dados deu-se através de entrevistas realizadas durante o Encontro Pedagógico, no início do ano letivo de 2016. Os participantes são quatro coordenadores pedagógicos que compõem o Grupo Gestor das escolas da Rede Pública de Fortaleza. O trabalho estabelece diálogos entre a “micro” implementação das políticas educacionais avaliativas dentro das escolas e o processo de ensino aprendizagem das crianças do terceiro ano do ensino fundamental. As análises sugerem que as escolas com melhores índices conseguiram esse sucesso por colocarem como foco do trabalho pedagógico, independente dos resultados das avaliações externas, o processo de ensino e aprendizagem. São escolas que conduzem esse processo já a partir dos anos iniciais, fazendo um acompanhamento sistemático e reflexivo sobre o significado dos resultados desde os primeiros dias do ano letivo.

Palavras-chave: Política. Avaliação externa. Coordenador pedagógico. Aprendizagem.

SYSTEM FOR THE EVALUATION OF BASIC EDUCATION IN CEARÁ: the importance of focusing on learning

ABSTRACT

This article discusses results of the study on the Permanent System for the Evaluation of Basic Education in Ceará – literacy (SPAECE-alfa -Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará- alfabetização), and the possibilities of using its results to potentiate the students’ individual learning. This is a qualitative survey based on a case study, and the data were collected through interviews performed during the Pedagogical Meeting held at the beginning of the 2016 school year. The participants are four pedagogical coordinators who form the Managing Group of the Public School System of Fortaleza. The

⁷³ Coordenadora Pedagógica da Rede Pública de Ensino do município de Fortaleza. Mestranda da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Mestrado Profissional em Gestão Educacional. E-mail: soaereserineuda@hotmail.com

⁷⁴ Professora titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, coordenadora do Mestrado Profissional em Gestão Educacional, Orientadora de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, Pesquisadora CNPq. E-mail: flaviaw@unisinis.br

study establishes dialogues between the “micro” implementation of the evaluative educational policies within the schools and the teaching-learning process of children in the 3rd grade of basic school. Analyses suggest that the schools with the best indicators achieved this success because, independently of the results of external evaluations, they focused on pedagogical work involving the teaching-learning process. These are schools that begin this process in the first years of school, with a systematic and reflexive follow up of the meaning of results already from the first days of the school year.

Keywords: Policy. External evaluation. Pedagogical coordinator. Learning.

INTRODUÇÃO

Este trabalho⁷⁵ é parte de uma pesquisa que tem como foco avaliações externas de âmbito estadual. Apresenta e discute os resultados referentes a um dos objetivos específicos do referido estudo que é refletir sobre as possibilidades da utilização dessas avaliações e seus resultados na potencialização da aprendizagem individual dos alunos.

A escolha pela temática para essa investigação partiu da experiência de uma das autoras que atua como coordenadora pedagógica, na Rede Pública de ensino do município de Fortaleza. Nesse contexto, percebemos uma grande preocupação da administração atual em elevar os índices de aprendizagem das crianças dos anos iniciais. Observamos uma ênfase crescente, no âmbito local, à avaliação externa desenvolvida pelo governo estadual: Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará da Alfabetização – SPAECE - ALFA. E não só isso, mas também, uma tendência à uniformização dos resultados das escolas e da aprendizagem das crianças do 2º ano através da proficiência leitora.

No Ceará, em 1992, iniciam as primeiras experiências de avaliação do seu sistema educacional, enquanto política pública para o setor (PEQUENO, 2004; LIMA, 2007). Por considerar a avaliação como instrumento eficaz de gestão e de ensino, a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) ampliou, a partir de 2007, a abrangência do SPAECE, incorporando a avaliação da alfabetização para todos os seus municípios.

O SPAECE - Alfa é uma avaliação anual, externa e censitária, que busca identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental de todas as escolas da rede pública do estado, através de um indicador de qualidade sobre a habilidade em leitura de cada aluno.

⁷⁵ Trata-se de uma pesquisa que integra a dissertação de Mestrado Profissional em Gestão Escolar, em andamento, que versa sobre “Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará - Alfabetização: Estratégias de acompanhamento de estudantes no contexto da prática”.

Essa habilidade é demonstrada nos resultados através de uma Escala de Proficiência (EP) que foi criada com o objetivo de traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho das crianças que participam dessa avaliação.

Vale ressaltar que nessa escala são demonstrados três domínios: apropriação do código alfabético, procedimentos de leitura e implicações do suporte. Esses domínios serão caracterizados em seguida.

O primeiro, apropriação do código alfabético, refere-se às competências a serem desenvolvidas no período de alfabetização. Dizem respeito às habilidades necessárias à decodificação do texto escrito. Reúne as habilidades que permitem ao aluno ser capaz de compreender as letras como sinais utilizados na representação da linguagem escrita, além de identificar as letras do alfabeto e nomeá-las corretamente.

Já o segundo, procedimentos de leitura, está relacionado às diferentes habilidades, necessárias aos alunos na leitura de um texto, desde aquelas mais elementares como ler, com compreensão, uma frase, até mais complexas, como realizar inferências. Engloba as habilidades de localizar informações explícitas numa frase e em textos pequenos, com vocabulário simples e gênero textual familiar aos alunos.

O terceiro, implicações do suporte, corresponde à competência que diz respeito à dimensão do letramento. Há exposição do leitor a diferentes gêneros textuais, em situações sociais nas quais esses textos são utilizados com funções comunicativas concretas.

A partir desses domínios são elencadas seis competências leitoras a eles relacionadas: reconhecer letras diferenciando-as de outros sinais gráficos, reconhecer convenções gráficas, decodificar palavras, localizar informações, inferir informações e/ou sentido e identificar o gênero, a função e o destinatário de textos variados.

Através de uma gradação de cores são expostos os diferentes níveis de complexidade das competências supracitadas. Dessa forma, os resultados são ordenados e categorizados em intervalos ou faixas que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades desses alunos por meio de corte numéricos.

Esses cortes dão origem a cinco Padrões de Desempenho (PD) com suas respectivas cores: Não Alfabetizado, até 75 pontos (vermelho), Alfabetização Incompleta, 75 a 100 pontos (laranja), Intermediário, 100 a 125 pontos (amarelo), Suficiente, 125 a 150 pontos (verde claro), e, Desejável, acima de 150 pontos (verde - escuro).

Conforme o boletim de Língua Portuguesa - SPAECE ALFA/2012, na etapa de Alfabetização, essas informações são relevantes, pois permitem duas constatações: compreender como os alunos estão se apropriando da língua escrita e, a partir daí, intervir precocemente para que obtenham êxito nesse processo e conhecer a proficiência média da escola, portanto, perceber se a escola, como um todo, vem obtendo resultados satisfatórios no que diz respeito à alfabetização.

O trabalho focaliza a hipótese de que há uma crescente importância dada ao SPAECE-Alfa na rede pública municipal de Fortaleza, a qual modifica o monitoramento sobre o resultado dessas avaliações, entretanto, não se verifica orientação similar em relação à prática de ensino e de aprendizagem na escola, caracterizando essa avaliação como fim do processo.

Essa pesquisa se volta, especificamente, para a leitura dos dados do SPAECE - Alfa por gestores, professores dos 3º anos e o efeito que ela produz em todos os sujeitos envolvidos (comunidade escolar) com a aprendizagem dessas crianças, depois da aplicação dessa avaliação e divulgação dos resultados. Está dividida em dois momentos específicos: no início do ano letivo de 2016, durante o primeiro Encontro Pedagógico⁷⁶, quando ainda não foram divulgados os resultados da avaliação do ano anterior, e após a divulgação prevista para março de 2016.

O critério de escolha das escolas investigadas seguiu o “ranqueamento” do SPAECE-Alfa em 2014. Desse modo, foram escolhidas duas escolas com melhores e duas escolas com menores resultados em proficiência. Essas instituições serão designadas nesse trabalho por letras A e B para as instituições com melhores resultados e C, D para as que apresentaram menores resultados. E, seus Coordenadores Pedagógicos (CP) receberão as seguintes numerações: 1, 2, 3 e 4.

Destaca-se que essas escolas, na edição do SPAECE- Alfa/2015, não estão ocupando as mesmas colocações de 2014, ou seja, não são as primeiras, nem as últimas. No entanto, não houve alteração no padrão de desempenho. Portanto, as que obtiveram melhores resultados em 2014 continuam PD “desejável” e as com menores resultados continuam PD “suficiente”. Essas escolas foram visitadas em janeiro de 2016 para observação e entrevistas com os CP.

A escolha pelo 3º ano se deu por dois motivos. Primeiro, no caso específico, em que se aborda o SPAECE- Alfa em Fortaleza, constatamos que mesmo buscando a todo custo

⁷⁶ As escolas da RMF terão quatro encontros pedagógicos distribuídos ao longo do ano letivo de 2016.

alfabetizar as crianças até o 2º ano, o fato é que em 2014, menos de 50% das crianças dessas séries saíram alfabetizadas. Segundo, quando são observados os dados sobre reprovação da rede pública de ensino de Fortaleza das séries iniciais, observamos que de 2011 até os dias atuais, percebemos um deslocamento dessa reprovação para os 3º anos.

Diante do exposto, buscamos fazer um diálogo com os resultados obtidos nas primeiras entrevistas com a implementação das avaliações externas enquanto políticas educacionais e o uso dos resultados dessas avaliações na potencialização do processo de ensino - aprendizagem das crianças do 3º ano.

As exigências de avaliação perante as escolas é fato e não surgem por acaso. De acordo com Akkari (2011), essas exigências são consequências da busca de elevação dos padrões de ensino, ou seja, pela busca da qualidade. Assim, as avaliações nacionais e internacionais emergem como uma das facetas da internacionalização das políticas educacionais.

Nesse contexto, os países, em uma operacionalização de prestação de contas, estão cada vez mais empenhados em um movimento de reestruturação de seus sistemas educacionais em nome de maior eficiência e qualidade. No Brasil, o quadro geral de políticas públicas de educação aponta uma estrutura de avaliação implementada desde o final dos anos oitenta.

Em 2005, com a primeira aplicação da Prova Brasil, ocorre uma consolidação no campo das Avaliações de Larga Escala (WERLE, 2011). É a partir desse momento que esse tipo de avaliação é valorizado nacionalmente por receber importante legitimação a partir de ações vinculadas à possibilidade de identificação de desempenho de redes de ensino municipais, à classificação de instituições de ensino, à liberação de recursos, à valorização da 'transparência' para a sociedade e à necessidade de qualificação da educação (WERLE, 2010).

Segundo Werle (2010), os dados dessas avaliações podem servir para reflexão acerca do funcionamento e de como está sendo realizada a educação no Sistema. No entanto, as avaliações, em si, não transformam os procedimentos pedagógicos, nem técnicos-administrativos.

Dessa forma, compreendemos que a avaliação externa pode produzir efeitos no pensamento, nas atitudes e na ação dos diversos interessados. E, por isso, abre espaço para outra perspectiva de análise e intervenção no âmbito escolar: a recepção desse tipo de

avaliação por parte de atores escolares, bem como, a pertinência de sua apropriação e uso dos resultados em um sentido mais pedagógico (SILVA, 2013).

O presente estudo pretende contribuir com a reflexão sobre as possibilidades da utilização dessas avaliações e seus resultados na potencialização da aprendizagem individual dos alunos por parte do gestor sob duas perspectivas. A primeira refere-se à política da avaliação institucionalizada no contexto da prática tendo como fundamentação Berman (1993).

Esse autor define três fases da “micro implementação”, quais sejam: 1) Mobilização ou iniciação, quando os prestadores de serviços diretos tomam as decisões sobre adotar o projeto e planejar sua execução. 2) Implementação pelos prestadores de serviço, quando os planos são postos em funcionamento pelos prestadores diretos. 3) Institucionalização, quando a prática, vira rotina, de fluxo contínuo e vira um produto da implementação.

A segunda volta-se para o lugar do processo de ensino e aprendizagem nesse contexto. Nessa perspectiva, Vianna (2003) ressalta que os dados levantados por avaliações, seja de sala de aula ou de sistemas, devem ser analisados por professores e técnicos de várias áreas curriculares, a fim de que sejam incorporados ao planejamento escolar e possam contribuir para o processo educacional.

Para esse autor, avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional. Assim, necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino e da aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos (VIANNA, 2003).

O autor supracitado chama atenção para a expressão “cultura da avaliação” que integra, atualmente, o âmbito da comunidade educacional e aos poucos vai se tornando quase que simples figura retórica. Entretanto, conforme seu pensamento é preciso que “essa expressão se liberte do seu caráter de mero truísmo e se transforme numa efetiva política de ação” (VIANNA, p. 26, 2003).

Partindo desse pressuposto, é enfatizado que os instrumentos de avaliação educacional devem ser dimensionados para que os resultados possam fazer sentido e que permitam a orientação das atividades docentes. Desse modo, é relevante estudos ligados à avaliação de processo, como peça fundamental das atividades de aprendizagem em sala de aula (VIANNA, 2003).

Para tanto, partimos dos discursos dos próprios coordenadores pedagógicos que participaram das primeiras entrevistas. Fundamentamos nossa análise no entendimento que discurso só tem possibilidade de existir na forma de enunciados e o enunciado, por sua vez, é a unidade real da comunicação discursiva. O enunciado é irrepetível, tendo em vista que é um evento único e sócio historicamente situado (BAKHTIN, 2003).

2 METODOLOGIA

Essa pesquisa se caracteriza como estudo de caso coletivo que focaliza uma situação, um programa, um fenômeno particular, uma política pública, sendo adequado para investigar problemas práticos e questões do dia a dia. No estudo de caso instrumental o foco não é a escola em si, mas os *insights* que se pode obter para o entendimento de como há apropriação das reformas educacionais, por exemplo, pelos atores escolares (ANDRÉ, 2005).

Os estudos de caso buscam conhecimento particular, são descritivos e fundamentam-se na lógica indutiva (MAIA et al, 2011). De acordo com o delineamento da pesquisa, os dados foram coletados, inicialmente, através de análise documental com os dados gerais do SPAECE - Alfa 2014. A seguir foram selecionadas as escolas e em seguida foram realizadas as entrevistas com as coordenadoras pedagógicas, ocorridas após o primeiro encontro pedagógico do ano letivo de 2016. Essas entrevistas foram gravadas e transcritas, gerando dados para a análise textual qualitativa apresentada neste trabalho.

O campo para coleta de dados são quatro escolas municipais do Distrito Educacional 1, no município de Fortaleza. A Rede Municipal de Fortaleza (RMF) conta com seis Distritos Educacionais (DE) e 513 instituições de ensino, conforme dados contidos no site oficial de sua Secretaria Municipal de Educação. O DE 1, especificamente, é responsável por 46 escolas. Os participantes das primeiras entrevistas são quatro coordenadores pedagógicos, os quais são professores efetivos de carreira.

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O primeiro levantamento de dados da pesquisa foi feito por meio da análise documental que continham informações gerais do SPAECE - Alfa 2014 em relação ao município de Fortaleza. Esses dados estão expostos no Site da Secretaria de Educação do referido município, e com eles foi possível fazer as análises dos seguintes dados: matrícula,

reprovação, números participantes do SPAECE - Alfa e suas proficiências. A partir desses dados escolhemos o ano e as escolas a serem pesquisadas.

Quadro 1: Matrículas da Rede Municipal de Fortaleza no Ensino Fundamental nas séries iniciais-2011-2014

Ano Letivo	1º ano	2ºano	3º ano
2011	16.017	21.659	23.615
2012	13.926	19.219	21.376
2013	13.432	15.337	21.826
2014	13.641	14.491	18.366

Fonte: Elaboração própria (2015)⁷⁷

Ao analisar os dados do quadro 1 referente à quantidade de matrículas nos anos iniciais, verificamos que as matrículas municipais, vêm aumentando nos 2º e 3º anos. Essa realidade, portanto, nos revela a importância das políticas públicas educacionais e pesquisas que visem garantir a permanência dessas crianças com sucesso nesses anos.

Quadro 2: Taxas de reprovação nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Fortaleza- 2011- 2014

Ano Letivo	1º ano	2º ano	3º ano
2011	2,4	16,7	15,2
2012	0,5	1,7	12
2013	0,3	0,6	11
2014	0,2	0,3	17,6

Fonte: Autoria própria (2015)⁷⁸

Os dados mostram a discrepância existente, a partir de 2012, entre as taxas de reprovação dos 2º e 3º anos. De 2011 até os dias atuais, percebemos um deslocamento dessa reprovação para os 3º anos. Pensamos que devam existir fatores que devem ser investigados, e

⁷⁷ Dados extraídos do site da SMEF disponível em: http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=526.

⁷⁸ Dados extraídos do site da SMEF. Disponível em: http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=526. Acesso em 8/8/2015.

que motivem essa elevação; visto que há um forte investimento em políticas avaliativas educacionais, por parte do município, para os 2º anos.

No caso específico, em que se aborda o SPAECE - Alfa em Fortaleza, cumpre observar o quadro 3. Constata - se que, mesmo buscando a todo custo alfabetizar as crianças até o 2º ano, é necessário atentar para o fato de que em 2014 menos de 50% das crianças desses anos alcançaram “padrão de desempenho desejável”.

Quadro 3: Resultados dos alunos da rede municipal de Fortaleza no SPAECE-Alpha (2011-2014)

SPACE – ALFA –Nº de Alunos do Município por Padrão de Desempenho						
Ano	Total	Não alfabetizado - cor vermelha	Alfabetização Incompleta - cor laranja	Intermediário - cor amarela	Suficiente - cor verde-claro	Desejável - cor verde-escuro
2011	19.842	1.231	2.301	3.535	4.826	7.792
2012	17.825	847	2.698	4.698	4.207	5.375
2013	14.654	424	1.559	3.592	4.179	4.900
2014	14.196	164	1.197	2.640	3.771	6.424

Fonte: Autoria própria (2015)⁷⁹

Os Padrões de Desempenho (PD) apresentam um panorama do desenvolvimento dos alunos em um determinado intervalo expresso na escala de proficiência. Esses padrões estão relacionados ao desempenho escolar e à aprendizagem dos conteúdos explicitados na Matriz de Referência do SPAECE. Assim, essa avaliação tem a pretensão de apresentar por meio dos PD as competências e habilidades cognitivas desenvolvidas pela criança avaliada.

No que concerne a “macro” Gestão de Ensino, os dados desse quadro são preocupantes para o município. Se tomarmos esses dados como “verdade”, ao juntarmos a quantidade de alunos dos padrões de não alfabetizados ao intermediário, obtemos o total de 4.001 crianças que foram em 2015 para os 3º anos com déficit na leitura. Portanto, são crianças que não alcançaram o PD desejável e, portanto, precisam de acompanhamento individualizado para progredirem em suas aprendizagens.

Quando voltamos o olhar para a alfabetização dessas crianças a nível “micro”, os dados não destoam em comparação aos de toda a Rede de ensino.

⁷⁹ Dados extraídos do site da SMEF disponível em:

http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=526. Acesso em 8/8/2015.

Quadro 4: Resultado do SPAECE- Alfa nas escolas pesquisadas da Rede Pública Municipal de Fortaleza – 2014

E S C O L A	Não Alfabetizado	Alfa. Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável	Proficiência
A	0,0	0,0	2,0	13,2	84,9	181.6
B	0,0	0,0	3,6	7,1	89,3	179.9
C	2,6	12,8	26,5	33,3	24,8	130.6
D	5,3	16,7	26,5	26,5	25,0	130.9

Fonte: Elaboração própria (2015)⁸⁰

Com base nesses dados percebemos que mesmo as escolas com melhores índices (A e B) não conseguem que todos os alunos saiam com “proficiência desejável”, fato que implica formulação de estratégias e ações pedagógicas para acompanharem esses alunos no ano posterior. Nesse caso, o ano seguinte é o terceiro ano, visto que o SPAECE - Alfa é direcionado apenas para o segundo ano do Ensino Fundamental.

Segundo o Boletim de Língua Portuguesa - SPAECE ALFA (2012), a partir da interpretação dos intervalos da escala que dão origem aos PD, os professores, em cooperação com a equipe pedagógica, podem diagnosticar as habilidades já desenvolvidas pelas crianças que participaram dessa avaliação, bem como aquelas que ainda precisam ser trabalhadas. Com essa informação em mãos, esses profissionais podem atuar com maior precisão na detecção das dificuldades dos alunos, viabilizando, desse modo, o planejamento e a execução de novas ações para o processo de ensino e aprendizagem.

Após esse levantamento de dados, foram realizadas as primeiras entrevistas com um dos grupos participantes da pesquisa: os coordenadores pedagógicos das escolas. Em seguida, foram realizadas as transcrições e primeiras análises. Foi possível observar algumas nuances no que diz respeito à utilização dos dados do SPAECE - Alfa como subsídios ao planejamento

⁸⁰ Dados extraídos do site da SMEF disponível em: http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=526. Acesso em 8/8/2015.

de estratégias e ações pedagógicas que vislumbrem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do terceiro ano.

Começamos nossa análise pelas escolas que apresentam baixo PD no SPAECE - Alfa 2014. Em relação a essas instituições, um ponto relevante e que precisa ser refletido foi o fato de que, apesar do ano letivo de 2016 ter iniciado e as escolas já terem alguns dados sobre a situação do nível de aprendizagem das crianças, há uma “espera⁸¹” para desenvolver estratégias e ações pedagógicas para os alunos não alfabetizados.

Segundo os entrevistados, essas ações serão pensadas após os resultados serem divulgados. Vale ressaltar que as “ações em espera” seriam direcionadas às crianças que participaram do SPAECE - Alfa 2015, pois os que participaram da edição de 2014 não foram mencionados. Isso pode ser verificado no seguinte discurso: “os dados do SPAECE-Alfa não foram abordados porque não tinham sido divulgados [...] mas logo que o sistema libere essas informações a gente imprime, e, nos planejamentos com os professores, a gente mostra” (Coordenador Pedagógico1).

Essa “espera” pelos resultados do SPAECE - Alfa, o que, entre outros efeitos, faz com que essas escolas priorizem, em seu primeiro encontro pedagógico, os informes, organização da rotina e organização do ambiente. Essa priorização frente às ações que utilizassem alguns dados da referida avaliação ficou evidente no enunciado: “nós tínhamos coisas mais urgentes: a questão da rotina, a questão dos informes gerais da escola, algumas modificações de horário, o planejamento propriamente dito, que é o aspecto mais importante, e a organização das salas” (Coordenador Pedagógico 2).

O discurso exposto revela a dificuldade que as escolas têm para definir estratégias e acompanhar o processo de aprendizagem das crianças com dificuldades na leitura e escrita do terceiro ano sem esses dados. Mostra também, as fragilidades e os limites da vinculação das ações pedagógicas ao resultado das avaliações externas, neste caso, o SPAECE - Alfa.

Observamos, portanto, que não houve uma reflexão sobre o que fazer com os alunos não alfabetizados, nem sobre as ações que deveriam ser mantidas ou alteradas. Portanto, nesse momento, o processo de ensino - aprendizagem dessas crianças não constituiu elemento catalizador das ações pedagógicas desses profissionais.

⁸¹ Essa “espera” significa, nesse contexto, a não proatividade que nos reporta aos seguintes versos: “Quem espera na pura espera/vive um tempo de espera vã/Não te esperarei na pura espera /porque o meu tempo de espera é um /tempo de que fazer.” (FREIRE, 2000).

Essa “não abordagem”, essa “espera” pelos dados, nos revelam a dificuldade da “micro implementação” do SPAECE - Alfa enquanto políticas de avaliação dentro das escolas. Isso se deve ao fato de que as organizações locais, por exemplo, escolas e municípios gozarem de uma relativa autonomia a respeito do controle federal ou estadual. Logo, cada organização tem seus próprios problemas, perspectivas e propósitos que podem influenciar nas transformações das políticas nessas instituições (BERMAN, 1993).

Diante dessa constatação, por um lado, torna-se imperativo que formuladores dessas políticas tomem essa “espera” como um elemento importante para nortear as discussões sobre a implementação dessas políticas, buscando meios para minimizá-la, se não, extingui-la. Por outro, cabe ao gestor, aqui representado pela figura do coordenador pedagógico, ser proativo no sentido de elaborar estratégia de intervenção junto a essas crianças, uma vez que esse profissional é um articulador e, também, construtor em potencial dessas políticas.

No que concerne à importância desse trabalho no âmbito escolar, Oliveira (2012) expõe que as determinações das políticas públicas que instituem avaliações externas para acompanhar o trabalho desenvolvido nas escolas, dependem da articulação do trabalho da gestão para chegar ao professor e à sala de aula.

Corroborando com a relevância da gestão na atualidade, Balll (2001) escreve que a gestão tem sido um mecanismo chave tanto na reforma política, quanto na reengenharia cultural no setor público dos países. O trabalho do gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os trabalhadores se sentem, eles próprios responsabilizados e comprometidos ou pessoalmente envolvidos na organização.

Outro aspecto evidenciado no discurso acima é o atraso da divulgação dos resultados dessas avaliações. Vale ressaltar que essas crianças foram submetidas ao SPAECE - Alfa/2015 entre o final de novembro e início de dezembro de 2015, e só em 23 de março de 2016 saíram os resultados preliminares por alunos. Sendo que o ano letivo iniciou em 27/01/2016, portanto, a divulgação acontece dois meses depois.

Quanto a esse atraso, Brooke & Cunha (2014) afirmam que as críticas dos professores sugerem que os resultados das avaliações externas não são consumíveis de imediato pela comunidade escolar, ou seja, as informações contidas nesses instrumentos avaliativos não são utilizadas para conduzir os trabalhos dos docentes durante o ano letivo vigente. Os autores declaram que os Boletins Pedagógicos divulgados pelas secretarias de educação e órgãos

responsáveis pela elaboração e aplicação das avaliações externas chegam atrasados dificultando a conexão entre resultado e intervenção.

Em relação às escolas com melhores PD no SPAECE - Alfa 2014, podemos observar que os coordenadores pedagógicos, durante o primeiro Encontro Pedagógico de 2016, se preocuparam em refletir sobre o processo de ensino aprendizagem, inclusive, trazendo reflexões sobre os resultados e simulados.

Vale ressaltar que esses simulados são avaliações organizadas pela Secretaria Municipal de Educação e são baseados na matriz do SPAECE. Tal como acontece em outros sistemas municipais de ensino, as semelhanças se concentram em sua forma e/ou conteúdo, com a intenção de reproduzi-la (SILVA, 2013).

Há, portanto, a ideia de que o trabalho deve ser contínuo “a gente pega esses índices durante todo o ano [...] e no encontro pedagógico a gente consolida toda a abordagem [...] para que os professores visualizem o trabalho, o que foi direcionado e o que foi feito durante todo o ano letivo” (Coordenador Pedagógico 3).

É possível perceber no discurso acima que o trabalho desempenhado pela escola focaliza o processo de ensino e aprendizagem do aluno ao longo do ano. Para isso, traçam suas estratégias e ações pedagógicas no primeiro encontro pedagógico, independente, da divulgação dos resultados dessas avaliações.

Outro fator relevante observado que emergiu dos depoimentos foi atenção dada à sequência de aprendizagem da criança de uma série para outra. Desse modo, percebemos que os alunos que participaram da edição do SPAECE - Alfa 2014, embora não tenham sido mencionados diretamente, têm sido acompanhados. Ou seja, há uma preocupação, por parte da coordenação pedagógica, em acompanhar o processo de ensino e aprendizagem com os professores desde a educação infantil.

É justamente esse acompanhamento que produz bons resultados na aprendizagem e, conseqüentemente, nas avaliações externas: “E não só os professores do segundo ano, mas os professores do primeiro e do infantil, e os professores do terceiro após o SPAECE-Alfa [...] a gente já está vendo que o primeiro ano do ano passado que agora é o segundo ano está melhor do que o segundo do ano passado” (Coordenador Pedagógico 3).

O enunciado supracitado revela que a escola trabalha com o aprendizado das crianças ao longo dos anos rompendo, justamente, com uma das limitações identificadas por Bonamino et al (2015) das avaliações em larga escala: os desenhos seccionais. Esses são

testes que são aplicados a grupos de alunos de uma série avaliada e esses sujeitos são diferentes a cada ano de avaliação. Os dados contextuais também são obtidos de profissionais diferentes a cada ano, e esta característica demarca uma das suas limitações. Isto ocorre porque essas avaliações testam cada aluno apenas uma vez (BONAMINO; OLIVEIRA, 2013).

A consciência da necessidade de estabelecer um acompanhamento do processo de aprendizagem das crianças de um ano para o outro ficou evidente nas falas dos coordenadores durante o Encontro: “[...] nós falamos sobre a aprendizagem dos alunos do primeiro ao quinto ano no turno da manhã, e no turno da tarde do sexto ao nono”. (Coordenador Pedagógico 4). Percebemos aqui um trabalho de orientação, por parte do coordenador pedagógico, com relação às competências que seus alunos necessitam desenvolver em cada etapa de ensino.

Uma questão importante apresentada na entrevista diz respeito à aprendizagem dos alunos revelada nas avaliações externas e a discrepância com o real. Esse tema foi um aspecto de alta reflexão na fala de uma das coordenadoras:

[...] quando a gente levantou esse assunto, levantou da seguinte forma: Como se deu esse aprendizado em relação às avaliações externas? Como essa aprendizagem foi trabalhada? Como foi dado esse conteúdo? O conteúdo trabalhado foi para atender às avaliações? [...] Um aluno de quinto ano foi verde-escuro e ficou reprovado em português e em matemática. Como esse aluno se saiu bem na avaliação externas e há desencontros a partir do ponto que esse aluno não aprendeu esse conteúdo? (COORDENADOR PEDAGÓGICO 4).

Essas indagações revelam dois pontos importantes. Primeiro, a preocupação em refletir acerca dos resultados em todos os anos. Segundo, a escola é um espaço de contestação e construção dessas políticas como vemos, por exemplo, os resultados serem questionados pela coordenadora por convergirem com os do âmbito escolar.

Aos professores, acrescentamos aqui os coordenadores pedagógicos, por serem professores de carreira, também são construtores de política e influenciam fortemente a interpretação que se faz das diretivas governamentais. Seu envolvimento vai desde o nível formal ao nível informal, na arena das relações professor/aluno (OZGA, 2000).

Conforme Vianna (2003), um problema a considerar na implantação de um programa de avaliação educacional centra-se na indagação sobre o que fazer com os resultados obtidos. É preciso considerar, por outro lado, se esses resultados serão realmente compreendidos e absorvidos pelos vários segmentos interessados.

A transcrição supracitada evidencia que há uma preocupação por parte dessas escolas sobre a importância das abordagens interpretativas dos resultados no âmbito escolar, mesmo sem sua divulgação, pois o foco é no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Werle (2010) afirma que as escolas e seus diferentes segmentos podem contribuir para a reflexão dos dados das avaliações em larga escala. Tal reflexão permite chegar às características de contextos, relacioná-las aos resultados e dar significados às informações contidas em tais instrumentos avaliativos.

Outro aspecto revelado é o pensamento que essa avaliação pode não traduzir as habilidades da criança naquele momento. A esse respeito, Franco (2001) afirma que estudos que testam apenas uma vez apresentam limitações para a explicação do efeito das escolas na aprendizagem. Isso porque a medida de proficiência é uma medida do aprendizado dos alunos ao longo dos anos.

Um ponto relevante observado nas entrevistas com esses coordenadores, e que, também, está relacionado com o processo de aprendizagem de cada criança, diz respeito à questão da aplicação dos simulados:

[...] esses simulados foram interessantes para que essa aprendizagem fosse consolidada? Mas a gente viu que não foi, porque dois alunos que foram verde-escuro e no final do ano não tinham a habilidade necessária para a série posterior [...] esses simulados, muitas vezes, treinam o aluno para fazer a prova, mas o aluno não tem o conteúdo todo, o conteúdo que é de direito dele aprender, as habilidades para aquela série. (COORDENADOR PEDAGÓGICO 4).

A recorrência desse argumento de que os alunos que foram “verde - escuro” não terem “as habilidades para aquela série” pode ser compreendida como uma dificuldade de aceitar esses resultados para orientarem suas ações pedagógicas. Também é possível observar a dificuldade de institucionalização dessa política avaliativa no interior dos ambientes escolares, uma vez que a institucionalização, em conformidade com Berman (1993), se dá quando a prática vira rotina, de fluxo contínuo e vira um produto da implementação.

Isso ocorre porque a avaliação não é, pelo menos não deveria ser, uma atividade em abstrato, que se realize ignorando a diversidade dos currículos e a multiplicidade de metodologias de ensino empregadas por professores com diferentes formações e posicionamentos diversos quanto às suas áreas de atuação (VIANNA,2003).

Percebemos ainda que os coordenadores, professores exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e o que eles pensam e no que acreditam implica diretamente no processo de implementação dessas políticas (MAINARDES, 2006). Esse processo pode ser demonstrado no seguinte enunciado:

[...] Esse ano a gente vai contar muito na leitura e na escrita, como tem um projeto de leitura na escola, então a gente focou nisso. [...] trabalhar com muita leitura, muita escrita, muitas produções textuais, pois se um aluno lê e escreve bem, qualquer prova que ele fizer, vai se dar bem. Porque ficou nesse conflito, como um aluno pode ser verde escuro, mas não tem as habilidades para passar para o ano posterior? (COORDENADOR PEDAGÓGICO 4).

Dentro desse discurso podemos constatar, além da resistência à política avaliativa, o evento que Berman (1993) chama de *mutação*:

La importancia del fenómeno de la mutación trasciende con mucho las dificultades que plantea a los evaluadores federales y a los planificadores sociales. El fenómeno indica que mientras más vulnerables sean los proyectos a las adaptaciones irrepetibles a las que se les somete en sus contextos locales, menor será la influencia que el "insumo" proveniente de un programa gubernamental pueda ejercer sobre las prácticas implementadas en el nivel local o sobre sus resultados (BERMAN, p.302).

Essa *mutação* pode ocorrer na “micro implementação” das políticas sociais ao serem implementadas nas organizações e ocorre quando na prática educativa a política realmente implementada em cada localidade difere da intenção de seu promotor. Em consequência, o mesmo modelo dá como resultado, uma diversidade de práticas em diferentes localidades. É isso que constatamos nesta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de avaliações externas ao buscarem disponibilizar informações que possibilitem orientar as escolas quanto à construção da proposta pedagógica e da elaboração de seu planejamento, um dos objetivos iniciais do SPAECE, é preciso considerar que há um cronograma definido pelas Secretarias de Educação e que as escolas precisam seguir para darem continuidade aos seus trabalhos burocráticos e pedagógicos.

Esse tempo necessita ser pensado e respeitado pelo governo e instituições organizadoras dessas avaliações, de modo que essas informações cheguem antes do início do ano letivo. Há, portanto, um conflito de agendas que, entre outros efeitos, tem atrasado a

divulgação desses dados e impedido que as escolas utilizem os resultados para orientarem estratégias e ações pedagógicas nesse momento.

Sob a ótica do trabalho pedagógico, Bonamino et al (2015) afirmam que as avaliações carecem de um maior esforço de articulação de seus objetivos com iniciativas de tradução pedagógica dos resultados educacionais para professores e gestores escolares. Assim, para que haja uma consolidação de um sistema de avaliação que opere de forma coerente com seus próprios objetivos é necessário uma multiplicidade de iniciativas focadas na aprendizagem do uso dos resultados das avaliações para melhorar a escola e a sala de aula.

Entretanto, as escolas preocupadas com o processo de ensino e aprendizagem, mesmo sem se apropriarem dos dados do SPAECE-Alfa, têm refletido sobre elementos que utilizam para obterem bons resultados nessas avaliações, por exemplo, os simulados. Com isso, a concepção de não treinar o aluno para fazer a prova vai abrindo espaços para as escolas trabalharem habilidades leitoras necessárias à formação escolar.

Nessa perspectiva, a ideia de treinamento se dispersa nessa realidade, à medida que os objetivos do trabalho pedagógico nos anos fundamentais são outros: leitura e escrita. Mostra-se assim, uma vivência de avaliação enquanto processo formativo e como modo de resistir à supervalorização da pedagogia de resultados (FISCHER, 2010).

Quanto ao processo de institucionalização do SPAECE-Alfa nas escolas pesquisadas, ou seja, os resultados das avaliações serem resultados da implementação da cultura avaliativa dentro dessas instituições, ainda caminha para uma consolidação. Observamos que o próprio questionamento sobre “o verde- escuro” traduzir ou não as habilidades que a criança necessita naquele momento, leva-nos a inferir que, ao abordarem os paradoxos existentes nesses resultados e ao se depararem com a impossibilidade de um dado real, apontam para uma não-institucionalização dessas avaliações no âmbito escolar.

Nessa lógica, Berman (1993) afirma que a implementação eficaz não garante a institucionalização, pois essa depende de um ciclo completo de decisões dos funcionários como rotina da prática implementada e incorporada aos procedimentos na organização. Isso pode ser observado nos discursos analisados.

Para Vianna (2003) um aspecto importante na continuidade dos programas de avaliação, é a discussão de seus resultados por diferentes segmentos sociais, considerando a diversidade das características sociais e a sua proposta política. A ausência dessas preocupações pode comprometer a continuidade dos programas de avaliação.

Diante do exposto, podemos deduzir que os bons resultados obtidos nessas escolas são frutos do acompanhamento contínuo do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. E neste momento, a implementação das políticas de avaliação no contexto da prática mostra-se frágil, uma vez que pouco tem contribuído para elaboração de ações pedagógicas que acompanhem, individualmente, as crianças que participaram dessas avaliações. Isso se deve ao fato de não haver relação desses resultados com os propósitos e contextos de cada escola.

Sob a ótica do uso das avaliações em larga escala de desempenho discente junto às diversas redes de ensino público, Vandrê Silva (2013) sinaliza para uma tendência inequívoca de consolidação desse tipo de política educacional. Isto porque na prática as ações vinculadas às avaliações externas se restringem à divulgação dos resultados ao conjunto da sociedade e/ou premiação de agentes escolares tendo como um de seus critérios as notas obtidas por escolas.

Essa divulgação, embora necessária, não é suficiente para implantar uma “nova cultura de avaliação” que implique de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema (VIANNA, 2003).

Para o referido autor o “espírito de uma nova cultura da avaliação” ultrapassa a difusão dos resultados para a definição de diretrizes sobre como usá-los na melhoria do processo de uma educação que seja eficiente. Dessa forma, impede-se que esses dados fiquem restritos a uma adjetivação pouco satisfatória.

Sobre política de avaliação, Vianna (2003) enfatiza que a definição de uma política de avaliação educacional demanda múltiplas considerações, não se restringindo, apenas, ao domínio do conhecimento e ao seu uso na prática. A par do conhecimento para um futuro desempenho, outras dimensões devem ser avaliadas, por exemplo, sociais, culturais e éticas.

Nessa perspectiva, as avaliações, além das características normais relacionadas a diversos tipos de validade (conteúdo, preditiva e de construto), devem ter validade consequencial. Logo, o autor explicita o conceito “validade consequencial” nesse contexto:

A validade consequencial não se refere a distinções, prêmios e/ou bônus, e muito menos a rankings e menos ainda a comparações. É fundamental que os resultados das avaliações cheguem aos alunos, aos pais, aos educadores e a toda a comunidade educacional, não devendo ficar restrita apenas aos *policy-makers* da administração

escolar. Os resultados das avaliações têm suas implicações, não podendo ser tratados, assim, como uma contabilidade educacional (VIANNA, 2003, p.32).

Desse modo, para o autor supracitado a avaliação deve ter consequências, e só então, poderemos pensar em uma consolidação da “cultura da avaliação”. Essa consequência, consoante sua ideia, está relacionada às novas formas de pensar e agir perante os resultados de uma avaliação, promovendo o crescimento da pessoa não só como ser humano, mas também, membro da sua sociedade.

Destarte, as primeiras análises sugerem que as escolas com melhores índices conseguiram sucessos por colocar como foco do trabalho pedagógico o processo de ensino-aprendizagem, independente da divulgação dos resultados do SPAECE-Alfa. Esse foco estende-se ao longo de todo o processo de escolarização ofertado pela escola e dá-se desde os primeiros anos. Há, portanto, um acompanhamento sistemático e reflexivo sobre o significado dos resultados desse processo, desde os primeiros dias de cada ano letivo.

O atraso das divulgações e a crença que os resultados dessas avaliações podem não traduzir o real, produzem resultados diferentes na prática do contexto escolar. Em alguns casos há paralização das ações pedagógicas direcionadas às crianças participantes do SPAECE- Alfa 2015. E, em todas as escolas, no início do ano letivo, há impossibilidades da utilização de seus resultados, na potencialização da aprendizagem individual dos alunos.

Não se trata, pois, de negar o uso dos resultados em prol do processo de ensino e aprendizagem, e sim compreender que neste momento, quando a escola retorna ao seu trabalho e junta toda comunidade escolar para traçar metas e ações para o ano letivo vindouro, esses dados não são utilizados para tomadas de decisões em prol do aluno participante dessa avaliação.

Enfim, essa constatação nos leva a refletir até que ponto os dados individuais contidos nessas avaliações têm, realmente, contribuído para o trabalho dos gestores, professores e alunos na escola, e, nos impulsiona a prosseguir na investigação do uso dos resultados após sua divulgação.

Recebido em: Abril de 2016

Aceito em: Junho de 2016



REFERÊNCIAS

- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: (Org.). **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALL, S. J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo Sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 21 abril 2016.
- BERMAN, P. El estudio de la macro y micro-implementacion. In: AGUILAR VILLANUEVA, L. F. **La implementación de las políticas**. Vols.4, Buenos Aires, 1993.
- BONAMINO, A.; MOTA, M. O.; MUYLAERT, N. da C. Avaliação nacional da educação básica e sistemas de ensino: quais as relações? In: SOUZA, D. B. de; DUARTE, M. R. T.; OLIVEIRA, R. de F. (orgs) **Sistemas Educacionais: concepções, tensões, desafios**. SP: Edições Loyola, 2015.
- BONAMINO, A.; OLIVEIRA, L. H. G. de. **Estudos longitudinais e pesquisa na educação básica**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 19, n. 38, p. 33-50, jan./abr. 2013.
- BROOKE, N.; CUNHA, M. A. de A. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**. E-book: Fundação Victor Civita, 2014.p.17-79.
- CEARÁ. Portaria 101/2000 – **Institucionalização do SPAECE**, Fortaleza, 2000.
- CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Boletim Pedagógico Língua Portuguesa 2º Ano do Ensino Fundamental Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará- SPAECE Alfa**. Fortaleza, 2012.
- CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. **Série Histórica do SPAECE 2007 a 2012. Encontro dos Coordenadores Jovens do Futuro**. São Paulo, 2013.
- CEARÁ. **SPAECE-ALFA**. Disponível em: <http://www.spaeece.caedufjf.net/o-programa/>Acesso: 19/04/2014.
- FISCHER, B. T. D. F. Avaliação da Aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE, F. O.C. (org.) **Avaliação em Larga Escala: foco na escola**. São Leopoldo: OIKOS; Brasília: LiberLivro, 2010.
- FRANCO, C. O SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2001, n.17, pp. 127-133. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782001000200010&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 05/10/2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.
- LIMA, A. C. O Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do estado. 2007. 262f. **Dissertação**

(**Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade**) – Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, 2007.

MAIA, D. L.; VIDAL, M. O. M.; NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; BARRETO, M. C. Estudo de caso e pesquisas educacionais: análise acerca desse binômio. In: NUNES, J.B.C.; NÓBREGA -TERRIEN, S. M.; FARIAS, I. M. S. (orgs). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Vol.2, Fortaleza, EdUECE, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 08/07/2015.

OLIVEIRA, A. C. P. Política pública e prática docente: quando e como dialogam no espaço escolar: a experiência de uma escola do Rio de Janeiro. 2012. 205 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2012.

OZGA, J. **Investigação sobre Políticas Educacionais: Terreno de Contestação**. Lisboa: Porto Editora, 2000.

PEQUENO, M. I. C.; COELHO, S. M. de A. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará SPAECE (1996-2002) In: BONAMINO, A. ; BESSA, N.; FRANCO, C. (orgs.) **Avaliação da Educação Básica: Pesquisa e Gestão**. RJ: Ed. PUC- Rio; SP: Loyola, 2004.

SILVA, V. G. da. Usos de avaliações em larga escala em âmbito escolar. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais. Goiânia: Anped, 2013.

VIANNA, H. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 28, p. 23-38, jul./dez. 2003.

WERLE, F. O. C. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, Flávia O.C. (org.) **Avaliação em Larga Escala: foco na escola**. São Leopoldo: OIKOS; Brasília: LiberLivro, 2010.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez.2011. Disponível: www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf. Acesso em: 08/07/2015.