

# Formação de professores e as avaliações em larga escala: experiências com os resultados da Prova Brasil

*Valdecir Soligo<sup>1</sup>*

## **RESUMO:**

Este texto tem o objetivo de refletir sobre os limites e possibilidades dos testes padronizados no cotidiano das escolas e sistemas de ensino, a partir da experiência de formação continuada desenvolvida em 2010, em duas cidades do Rio Grande do Sul, onde os resultados da Prova Brasil foram analisados, interpretados e debatidos com gestores e professores da rede pública municipal. Os resultados revelaram um cenário preocupante de falta de conhecimento sobre as avaliações em larga escala que, por vezes, justifica a negação do sistema ou a indiferença quanto aos processos e resultados.

**Palavras chave:** Formação Continuada; Avaliação em larga escala; Prova Brasil

**Área:** Educação

---

<sup>1</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS – São Leopoldo, RS, professor colaborador da UNIOESTE- Foz do Iguaçu, PR. Agência Financiadora CNPq

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

As avaliações em larga escala da Educação Básica brasileira vem se constituindo em temática de inúmeros debates no meio acadêmico, mas ainda é pouco discutido e utilizado pelas escolas, gestores e professores da rede pública de ensino. Neste contexto, a formação continuada pode representar um importante fórum de discussão sobre limites e possibilidades da Prova Brasil como diagnóstico parcial do rendimento nas escolas brasileiras.

A universalização do ensino fundamental também compõe a pauta do debate político e acadêmico sobre a educação brasileira a décadas. Até 1990, o centro da discussão girava em torno do acesso à escola. Aos poucos o cenário foi se alterando e verificou-se uma efetiva expansão do número de matrículas na rede escolar pública, que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o percentual de crianças de 7 a 14 anos matriculadas na escola chega a 97,8%. Para complementar este processo a Meta 2 do Plano Nacional de Educação, Projeto de Lei n. 8.035 de 2010, estabelece: "Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de seis a quatorze anos", até 2021.

Atrelada à necessidade de universalização está a importância de oferecer ensino de qualidade, pois, a ampliação da oferta não significou, necessariamente, a ampliação qualitativa da educação. A melhoria da qualidade do ensino fundamental passa, necessariamente, pela melhoria das condições de oferta do ensino e pela superação das disparidades regionais.

Neste contexto, as avaliações em larga escala são apresentadas como instrumento regulador e motivador da qualidade de ensino nas redes, sistemas e escolas suscitando algumas questões para o debate, tais como: Qual o papel do professor do Ensino Fundamental diante dos processos e resultados das avaliações em larga escala? Como as avaliações em larga escala (Provinha Brasil e Prova Brasil) vem impactando na escola? Qual a relação entre prática pedagógica e avaliação educacional? Qual o papel da escola diante das avaliações em larga escala?

### **1. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO DA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

A avaliação é parte integrante do fazer docente. Diariamente educadores e educandos vivem situações avaliativas nas mais diversas formas e métodos. Seja quantitativa, qualitativa, processual, pontual, interna ou externa, movimentam a vida escolar, interferem no processo educacional e seus resultados impactam em inúmeros segmentos e setores da sociedade.

Atualmente, as avaliações em larga escala constituem parte da realidade educacional através do Sistema Nacional de Avaliação

da Educação Básica. Seus processos e resultado promovem debates acadêmicos e fomentam concepções diversas quanto a intencionalidade, a aplicabilidade e a potencialidade desta forma de avaliar.

Além dos inúmeros debates e concepções em torno dos testes padronizados seus resultados, por vezes, são apresentados em forma de ranking desprovidos de contextualização e integração a realidade local.

Desta forma, a apropriação dos processos e resultados das avaliações em larga escala por gestores, professores e comunidade escolar, faz-se necessário, como ferramenta de diagnóstico e reflexão das condições parciais da aprendizagem nas escolas e sistemas de ensino.

## **2. PROCESSOS DE AVALIAÇÃO E APROPRIAÇÃO**

Segundo INEP/MEC, o motivador das avaliações em larga escala é a necessidade de dados concretos para a elaboração e execução de políticas educacionais. No entanto, os dados coletados chegam às escolas sem que a comunidade tenha participado e se apropriado do processo. Não é difícil concluir que muitas vezes não são adequadamente utilizados. Isso ocorre por inúmeros motivos. Entre eles, a falta de identificação de gestores, professores e alunos com as avaliações em larga escala e de formação para o manuseio dos materiais. Para reverter este quadro há a necessidade de repensar projetos e políticas educacionais, que teoricamente se valem dos dados coletados nas avaliações para melhor gerir recursos educacionais.

Maria Laura P. Barbosa Franco, falando de avaliação destaca:

É evidente que o fracasso escolar, a evasão e a repetência estão relacionados com a utilização de modelos inadequados, parciais e fragmentados de avaliação. Todavia o primeiro passo para reverter essa situação requer o entendimento do significado que assume para o aluno a relação que se estabelece entre os motivos e a finalidade de sua realização escolar (FRANCO, 1993, p. 56).

Nesta perspectiva o ponto central está na definição clara de quais são os motivos e a finalidade de uma avaliação, não apenas para o aluno, mas também, para as escolas, gestores e professores. Seguindo o pensamento de Sandra Zákia Lian Sousa a avaliação é um procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino e tem por finalidade fornecer informações quanto ao desempenho dos alunos em face dos objetivos esperados, possibilitando que se verifique o quanto

as experiências de aprendizagem, tal como previstas e executadas, favorecem o alcance dos resultados desejados (SOUSA, 1993). Desta forma as avaliações em larga escala contribuem no processo de verificação do alcance das práticas pedagógicas da escola. Por outro lado, toda avaliação é parcial e seletiva.

Para a realização de uma avaliação de sistema com a amplitude nacional um aspecto a considerar é a matriz de referência utilizada na elaboração dos testes que nos ajudará a esclarecer os objetivos do processo. A matriz curricular representa uma operacionalização das propostas ou guias curriculares, que não deve ser confundido com procedimentos, estratégias de ensino, orientação metodológica ou conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor (NERY, 2000).

As matrizes de referência do Saeb e Prova Brasil não englobam todo o currículo escolar. É feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado nos testes. A análise indicará a origem das questões e que conhecimentos estão sendo cobrado. Gestores e professores necessitam conhecer e entender o processo de construção da matriz curricular para poderem problematizar a avaliação levantando críticas e propondo soluções para problemas de aprendizagem em suas escolas e identificar situações que não aparecem nos resultados dos testes.

Um aspecto importante para todos os profissionais de educação é compreender o processo de avaliação externa para não reduzir o ensino as matrizes de referência dos testes padronizados. O reducionismo da educação a objeto da avaliação em larga escala torna-se visível quando o objetivo do processo de ensino aprendizagem é o resultado nos testes, quando deveria ser o contrário. Os resultados devem ser o ponto de partida para ações que visem a melhoria da qualidade da educação.

Além das matrizes as avaliações em larga escala destacam competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos alunos. Neste processo, Saeb e Prova Brasil buscam associação entre os conteúdos da aprendizagem e as competências utilizadas no processo de construção do conhecimento.

Segundo Perrenoud (1999), competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimento, mas sem se limitar a eles” e assim sendo “quase toda a ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em rede”.

Desta forma competência pode ser entendida como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas. (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009). Quanto as habilidades o documento “Saeb 2001: Novas Perspectivas”

(2002), refere-se como sendo o plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades. Assim, tanto competências quanto habilidades são aferidas pelas avaliações em larga escala, compondo os objetivos da educação.

Para Maria L.P.B. Franco:

O estudo impulsionado por um motivo e orientado para uma finalidade consciente torna-se não apenas uma etapa que permeia o processo de formação do indivíduo, mas também uma modalidade de trabalho produtivo. Modalidade que o capacita no e para o processo de trabalho, articulando conhecimentos relevantes com habilidades requeridas para o desenvolvimento de sua consciência crítica, via apropriação ativa de conteúdos voltados para a compreensão de sua condição de sujeito histórico produto da realidade (FRANCO, 1993, p. 45).

Pautado nestas considerações as avaliações em larga escala contribuem para a melhoria da qualidade da educação, não apenas como um instrumento para aferir as competências e habilidades, mas como uma ferramenta contínua de trabalho, onde professores e gestores identificam condições problemáticas para propor novas possibilidades pedagógicas na escola.

### **3. O USO E AS PROBLEMÁTICAS DOS RESULTADOS NAS ESCOLAS**

O uso e problematização dos resultados da Prova Brasil e SAEB nas escolas ainda é assunto pouco trabalhado. E reconhecendo a grande diversidade social e econômica do país não há como pensar em um receituário. O que se pode fazer é indicar possibilidades e limites objetivando que cada escola problematize os resultados dos testes e crie condições de uso a favor da melhoria da qualidade da educação em sua comunidade escolar.

Neste cenário de proposições uma das possibilidades de uso dos resultados está diretamente ligado a divulgação no ambiente escolar. É sabido que todas as escolas participantes das provas do SAEB e Prova Brasil recebem pelos correios e via internet, um conjunto de materiais divulgando os dados referentes a escola, ao país, ao estado e ao município oriundos dos resultados dos testes e do senso escolar. Este material indica o nível de proficiência dos alunos e outros indicadores de que cada uma das esferas se encontra. A divulgação não tem a pretensão de classificar ou comparar o desempenho de uma escola em relação a outra, ou municípios e estados entre seus pares. No entanto, a forma de divulgar este material e a própria curiosidade de verificação dos resultados de

outros estabelecimentos ou esferas pode gerar distorções nos objetivos do processo. A simples exposição de um cartaz contendo todas estas informações pode proporcionar a falsa sensação de dever cumprido ou de fracasso dos esforços da comunidade escolar. Pois o cartaz indica a média de proficiência das diferentes esferas e dependendo do entendimento criam-se classificações, o mesmo ocorrendo com o restante do material.

Diante deste contexto, a divulgação do material recebido deve ser pensado, coletivamente com professores e corpo técnico da escola, de forma a proporcionar o entendimento do que esta sendo disponibilizado, para que estes resultados sirvam como instrumento de problematização sobre a qualidade da educação neste estabelecimento.

Alguns apontamentos são possíveis de serem feitos de forma generalizadas, no entanto, cada escola deve pensar nas suas particularidades como elemento necessário no processo de entendimento da avaliação.

Em nível geral, o esclarecimento do corpo docente de que a avaliação em larga escala não é obrigação apenas das disciplinas diretamente envolvidas nos testes é um pré-suposto fundamental. Não são apenas Língua Portuguesa e Matemática as responsáveis pelos resultados. Ainda que sejam estas as disciplinas diretamente envolvidas nos testes, as demais áreas do conhecimento também integram o processo de ensino aprendizagem, por tanto, são parte integrante e co-responsáveis.

Para transformar a avaliação em larga escala em um projeto da escola, há que se considerar a necessidade de formação de docentes e técnicos no assunto. Cursos internos, estudos dirigidos, palestras com especialistas e reuniões com explicações e discussões sobre o conjunto da avaliação externa precisam ser realizados. Pois não basta informar sobre a avaliação, faz-se necessário formar opiniões e indivíduos capacitados para problematizar o processo e os resultados.

Ainda que se afirme que a resistência do corpo docente tenha sido superada, e a fase atual é a da avaliação, muitas dúvidas são levantadas e problemas expostos em torno do processo da avaliação, da legitimidade, da necessidade e da eficiência do sistema de avaliação da educação brasileira, significando que as dúvidas clamam por maiores esclarecimentos. Por sua vez, professores, técnicos e gestores esclarecidos terão condições de trabalhar com os resultados dos testes em favor da qualidade do ensino em seus estabelecimentos, desestruturando o típico ranking dos resultados notoriamente divulgado pela imprensa.

É importante salientar que não se pretendem transformar as avaliações em larga escala no objetivo da educação, mas sim, fazer delas um instrumento indicador de condições para análise da qualidade da educação ofertada em cada escola, considerando suas peculiaridades e mazelas.

Na interpretação dos dados fornecidos pelas avaliações, olhar os cenários por trás dos números significa partir de dados concretos das condições que a escola apresenta naquele momento, ainda que estes não sejam a totalidade. Os resultados da Prova Brasil e SAEB podem ser analisados pelas escolas em função das metas de aprendizagem definidas em seus projetos pedagógicos. Para tanto, é fundamental centrar a reflexão de professores, técnicos, gestores e restante da comunidade escolar, na interpretação dos níveis de aprendizagem e não nas médias obtidas nos testes.

A análise dos resultados obtidos pela escola gera para o conjunto de seus educadores questões fundamentais, tais como: o que os alunos aprenderam e o que ainda não foi apropriado? Por que os alunos não aprenderam? Onde está o problema: nos alunos, no professor, na escola, nas metas de aprendizagem da proposta escolar e/ou nas políticas educacionais adotadas? Que novas ações precisam ser empreendidas pela equipe escolar e pelos professores de cada turma? O que está funcionando e deve ser mantido? (CENPEC, 2007).

No boletim, "Desempenho da sua escola", (Cartaz C) fornecido pelo Inep/MEC, são apresentados os resultados segundo a distribuição percentual de alunos e média posicionada nas escolas, tanto para português como para matemática obtidas nas avaliações de 4ª e 8ª séries.

O gráfico da escala apresenta o percentual de alunos em cada nível. Sendo que a escala, tanto para matemática como para português, vai de 0 a 500 e estão divididos em 12 níveis. Embora não haja consenso em estabelecer níveis mínimos de aprendizagem para cada série avaliada, o movimento "Todos pela Educação", organização não governamental, definiu para português, que os alunos da quarta série/quinto ano devam ter nota acima de 200 pontos e os de oitava série/nono ano acima de 275. Estes parâmetros foram adotados pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Neste contexto, para considerar a variação natural entre alunos, estabeleceu-se que em cada momento que se olhar a escala, pelo menos 70% de seus alunos devem estar acima desses níveis (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

Já para matemática, o movimento "Todos pela Educação", definiu que os alunos da quarta série/quinto ano devam ter notas acima de 225 pontos e os de oitava acima de 300 pontos (CENPEC, 2007).

A partir destes dados e dos resultados da escola, o passo seguinte é analisar qual a porcentagem de alunos avaliados que se encontra abaixo do mínimo e qual a porcentagem que está acima desse mínimo. Assim será possível verificar o que os alunos estão aprendendo. Dependendo do percentual deveram ser adotadas medidas específicas, como por exemplo: se a maioria dos alunos encontra-se abaixo do mínimo desejado, significa que não adquiriram as competências e habilidades devidas para cada série

avaliada. Então, as ações deveriam ser direcionadas para a obtenção dessas competências e habilidades ainda não dominadas pelos alunos. Há que salientar que a responsabilidade por desenvolver tais competências e habilidades não recai somente sobre as séries avaliadas, 4ª e 8ª, mas sim, sobre todo o corpo discente, técnico e gestor da escola e das demais séries, já que as avaliações da Prova Brasil e SAEB, consideram a aprendizagem acumulada durante todo o percurso do aluno até a chegada na série avaliada. Se a maioria dos alunos estão acima da média desejada, mas ainda há alunos com dificuldades de aprendizagem, faz-se necessário esforços para identificar quais alunos ainda não atingiram o mínimo de aprendizagem e possibilitar formas específicas de recuperação desses alunos.

Quando analisados os dados de Língua Portuguesa de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental de uma escola municipal, temos os seguintes dados. Entre os 29 alunos da 4ª série que realizaram o teste da Prova Brasil em 2007, apenas 48,3 % atingiram pontuação maior que 200, o mínimo indicado para esta série conforme o movimento "Todos pela Educação". Os outros 51,7% não atingiram o mínimo. Se olhássemos apenas a média da escola, que foi de 198,89 pontos, o índice estaria indicando uma proximidade bastante grande com a média sugerida. No entanto, considerando a análise mais detalhada e seguindo as orientações do movimento "Todos pela Educação", pelo menos 70% dos alunos deveriam estar acima dos 200 pontos, a escola está muito abaixo do rendimento desejado para a 4ª série em leitura.

Quando analisados os dados para a 8ª série o problema se agrava. Além da média estar abaixo dos 275 pontos sugeridos pelo movimento "Todos pela Educação", e adotado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), atingindo 238,84, o percentual de alunos acima da média é de apenas 20%. A maior parte dos alunos, 30%, estão entre 225 e 250 pontos, sendo que 25% não atingiram 200 pontos, ou seja níveis de 4ª série e não de 8ª série.

Se a média dessa escola para a 8ª série fosse considerada como absoluta seu índice está muito próximo da média das escolas municipais que é de 238,85 e a das escolas estaduais do município que é de 239. Ainda que todas estejam a baixo do mínimo, podemos concluir que o cenário exposto anteriormente se repete em outras escolas. As médias não dão conta da realidade da construção de competências desejadas para estas séries avaliadas. Professores, gestores e técnicos necessitam analisar os percentuais indicados nas tabelas e buscar alternativas para aumentar a porcentagem de alunos que ultrapassam os mínimos estabelecidos, não apenas nos índices, mas na aprendizagem de conhecimentos, habilidades e competências. Isso não significa transformar a escola em espaço de preparação para os testes das avaliações em larga escala. Mas sim, oportunizar que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento necessário para a construção de competências e habilidades

requeridas para o nível de escolaridade que se encontram.

Os estudos em torno dos resultados devem considerar cada um dos níveis e suas respectivas habilidades, tanto para Língua Portuguesa como para Matemática, sem que estas sejam usadas para formatar as práticas pedagógicas, mas como ferramentas de verificação e aprimoramento do trabalho em sala de aula.

#### **4. A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA**

As experiências, aqui utilizadas como fonte de pesquisa, ocorreram durante o primeiro semestre de 2010, tendo como tema central os resultados das avaliações em larga escala (Prova Brasil) e suas interferências na realidade das escolas, sendo realizadas em três momentos distintos e com públicos diferentes. As atividades ocorreram em forma de oficinas com foco no debate e exposição das percepções e opiniões de professores e gestores sobre as avaliações em larga escala.

Para tanto entendemos a oficina pedagógica como uma metodologia de trabalho em grupo, que se caracteriza pela construção coletiva de saberes, de análise da realidade e de confrontação e intercâmbio de experiências, em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas, principalmente, na construção do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem (CANDAU, 1999). Neste texto são apresentadas algumas reflexões desenvolvidas durante três experiências<sup>2</sup> de formação continuada de professores e gestores de escolas públicas dos municípios do Rio Grande do Sul.

---

<sup>2</sup> As três oficinas ocorreram em municípios do Rio Grande do Sul, a primeira com orientadores e supervisores de ensino da rede municipal, a segunda com equipes diretivas das escolas municipais e a terceira com professores de três escolas. A primeira oficina foi realizada durante um Seminário de Educação promovido pela Prefeitura, quando as atividades tiveram duração de oito horas contando com um grupo de 15 supervisores e orientadores da rede municipal. A segunda foi desenvolvida por convite da equipe da Secretaria Municipal de Educação de outro município para compor o programa de formação continuada da rede. Desta, participaram, diretores, vice-diretores, supervisores e orientadores somando noventa profissionais divididos em dois grupos, onde as atividades tiveram duração de doze horas para cada grupo. A terceira oficina resultou dos trabalhos da segunda, pois, a equipe gestora de uma das escolas presentes, organizou juntamente com outras duas escolas um encontro para que pudéssemos refletir sobre as avaliações em larga escala com os professores destas instituições. Nesta oportunidade tivemos 60 professores do ensino fundamental por quatro horas

O tema avaliação em larga escala, focando os processos e os resultados, constituiu a base das reflexões propostas nas oficinas. Para tanto, seguimos os pressupostos de Sousa (1993), para quem a avaliação fornece informações sobre o processo pedagógico que permitem aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno. Neste sentido, a avaliação caracteriza-se por ser um processo de investigação tendo como ponto de partida e de chegada o processo pedagógico, para que estabelecidas as causas de dificuldades possam ser traçados procedimentos e criadas possibilidades de enfrentamento destas situações. O objetivo principal foi proporcionar a reflexão sobre e na ação das equipes gestoras e de professores, acreditando ser a avaliação uma das formas de proporcionar maior compreensão da realidade educacional, tanto na esfera local quanto na abrangência dos sistemas.

O primeiro passo foi identificar cada uma das informações dos documentos de divulgação dos resultados disponibilizados pelo INEP/MEC. Em seguida, observando o "Cartaz Desempenho de sua escola", documento onde consta a distribuição percentual da proficiência dos alunos na escala, tanto de Língua Portuguesa, quanto de Matemática, adentramos na problematização das informações e conceitos.

A reflexão sobre os dados possibilitou um diagnóstico parcial da proficiência demonstrada em Língua Portuguesa, por 37 alunos da 4ª série de uma escola municipal. A leitura do Cartaz fornece várias informações sobre a avaliação, entre elas a média de proficiência para a turma ou escola, que, neste caso, foi de 188,44 pontos, em 2007. Este dado não é muito revelador, pois apenas posiciona a escola diante de outras escolas ou em relação à média do Município, Estado ou União. Portanto, não constituiu o foco central da análise. Mas, também não se pode ignorar, pois, mesmo estando acima da média municipal, estadual e federal para escolas municipais, a escola em questão está abaixo do recomendado pelo "Movimento Todos Pela Educação" que é de 200 pontos para a 4ª Série. Em meio ao debate esclarece-se que 200 pontos é um valor inferior, menor, inclusive do que o preconizado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, MEC, 2009), como parâmetro de qualidade mínima para esta série.

Quando partimos para uma análise mais detalhada e passamos a considerar a quantidade de alunos distribuídos por níveis na escala temos a oportunidade de aproximação do dado numérico com a realidade da escola. É neste momento que os profissionais identificam dificuldades na turma ou de alunos em específico, observando a distribuição nos níveis da escala e analisando a realidade de sala de aula. Nesta perspectiva, a oficina "contribui para ampliar os horizontes dos professores, lançando

idéias e discutindo opções para o seu trabalho de sala de aula” (TERRAZZAN, 1992, p. 236).

Portanto, analisando as oficinas na perspectiva de construção de novos conhecimentos, não podemos nos limitar a um momento ou a um sujeito, mas a ação e reflexão de cada sujeito e as trocas com colegas da rede, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 225). Esse movimento requer compromisso e envolvimento de todos, colocando-se em uma práxis que transforma o sujeito que participa bem como seu interlocutor.

No caso da escola em análise, cujos dados foram apresentados, dois alunos demonstraram competências e habilidades correspondentes ao Nível Zero da escala de proficiência de Língua Portuguesa, ou seja, fizeram menos de 125 pontos na Prova Brasil. Para refletir sobre a questão não basta observar o número de alunos no nível, faz-se necessária compreender seus significados.

Primeiramente, os alunos localizados abaixo de 125 pontos requerem atenção especial, pois, não demonstraram habilidades muito elementares.

Assim, o resultado da Prova Brasil indicou que alguns alunos podem não estar aprendendo ou não entenderam as questões propostas nos testes. Portanto, quando tomamos os dados como ponto de partida para a reflexão com professores e gestores, oportunizamos o debate face a face com a realidade, chegando até ao nível de reconhecer quais os alunos com maior dificuldade em determinadas habilidade ou competências. Os professores destes alunos podem debater quais as condições apresentadas por eles, que estratégias poderiam ainda ser utilizadas para ajudá-los a avançar na aprendizagem de Língua Portuguesa. A motivação desta reflexão centra-se não na obtenção de um maior número de pontos, mas no prejuízo em termos de inserção social e cultural que tem uma criança sem estas habilidades mínimas de leitura e compreensão, seja em sua classe, seja no seu ambiente social mais amplo.

Silva (2008), afirma que a organização face a face, estabelece a negociação e permite que os debates sejam pautados pelas demandas dos professores e direcionados aos pontos de interesses mais imediatos. Por sua vez, as demandas e interesses não podem reduzir a oficina pedagógica a um mero aparelho de reprodução. Estas constituem um momento privilegiado de reflexão, aquilo que Vázquez (1968, p.11), chamou de práxis, entendida como “atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente”.

Para tanto, a oficina pedagógica utilizando os dados da Prova Brasil oportunizou dois momentos principais de construção do conhecimento. O primeiro, sobre parte da realidade da escola e da educação brasileira, indicando problemas e necessidades. O segundo

levando professores e gestores a refletir sobre as condições locais de aprendizagem, abrindo os dados e aproximando da realidade de suas escolas.

Ao final de cada oficina foram realizadas avaliações onde o destaque quanto a importância da temática e do aprofundamento das discussões revelam a preocupação de gestores, supervisões e professores quanto a qualidade da educação e a multiplicidade de problemas enfrentados pelas escolas no dia a dia, dos quais a própria avaliação em larga escala é encarada como um problema.

Como resultado das oficinas, para gestores e professores tivemos a maior apropriação sobre a temática da avaliação em larga escala e seus resultados, destacadas as possibilidades e os limites deste modelo avaliativo que é parcial e deficitário.

Como resultado do estudo realizado sobre a prática de formação continuada na forma de oficina pedagógica sobre as avaliações em larga escala tivemos a exposição de um cenário preocupante quanto ao conhecimento dos processos avaliativos utilizados por este modelo de avaliação. Inúmeros depoimentos, durante as oficinas, destacaram a falta de apropriação, por parte de gestores e professores sobre a temática. Enquanto o INEP/MEC busca ampliar a aceitação através da divulgação na imprensa, as escolas e sistemas de ensino sentem a necessidade de conhecimentos profundos sobre as avaliações e a formação continuada foi destacada como uma das maneiras de orientar os educadores de forma crítica e consciente para que os resultados das avaliações sejam o ponto de partida para a reflexão e não o objetivo sego de melhorar os índices, mesmo sem saber para que servem os números expostos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O debate em torno da qualidade da educação proporciona inúmeras reflexões quanto a processos pedagógicos, de gestão e, por sua vez, de avaliação educacional. A formação continuada para profissionais da educação constitui-se em uma ferramenta importante de fomento das discussões acadêmicas e políticas em tornos dos processos.

As oficinas realizadas em 2010 em municípios do Rio Grande do Sul possibilitaram um conjunto de reflexões quanto a compreensão dos processos e resultados das avaliações em larga escala.

Ao avaliar as atividades, através de instrumentos de coleta de informações, foi possível perceber que as avaliações em larga escala constituíam um cenário em que os profissionais da educação tinham conhecimento da existência, realizavam críticas ao sistema e, por vezes, repudiavam por completo os processos e resultados. Por outro lado, a medida que os debates avançaram as percepções também foram mudando. Depoimentos posteriores a realização

das atividades expuseram a falta de compreensão dos processos de avaliação. Neste aspecto, a forma de divulgação dos resultados, onde a imprensa apresenta os dados quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), possibilitando a construção de ranking e por tanto, a classificação das escolas e redes em qualificadas e não qualificadas, foi o principal ponto que conduzia o grupo de educadores a negação das avaliações em larga escala. Outro aspecto destacado nos depoimentos foi o repúdio a meritocracia gerada pelo incentivo a competição entre escolas e redes de ensino que insere a educação na lógica de mercado capitalista, transformando a educação em produto.

Para além destas questões pontuais, o estudo revelou um conjunto de questões para reflexão, tais como: O que fazer para melhorar o sistema de divulgação de resultados das avaliações em larga escala? Qual o papel da imprensa nesse processo? O que gestores e professores podem fazer para garantir maior compreensão dos processos de avaliação na comunidade escolar? Quem é responsável pelos resultados das avaliações? Estas dentre outras questões, compuseram os depoimentos de professores e gestores como processos de reflexão em busca de maior entendimento sobre a temática. Estas questões não foram respondidas diretamente, mas constituem fonte importante de fomento do debate nas escolas representados nas atividades.

---

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PDE/PROVA BRASIL: Plano de Desenvolvimento da Educação**. INEP: 2009.

CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. In: CANDAU, V. M.; ZENAIDE, M. N. T. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos, João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos**; Secretaria da Segurança Pública do Estado da Paraíba: Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999. p. 19-43.

FRANCO, Maria L. P. Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, Clarilza Prado de. (Org.). **Avaliação do Rendimento Escolar**. 2. ed. Papirus. Campinas-SP, 1993. p. 13-26.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.

NERY, A. **Parecer sobre a Matriz Curricular de Língua Portuguesa**. 3. ed. Mimeo Brasília: 2000.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens - entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, E. L. da; PACCA, J. L. de A. Ensinando e aprendendo em grupo – uma experiência de formação continuada. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, XI, Curitiba, 2008.

SOUSA, Clarilza Prado de. (Org.). **Avaliação do Rendimento Escolar**. 2. ed. Campinas-SP: Papirus, 1993.

SOUSA, Sandra Zákia L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado de. (Org.). **Avaliação do Rendimento Escolar**. 2. ed. Campinas-SP: Papirus, 1993. p. 27-49

TERRAZZAN, E. A.; HAMBURGER, E. W. Oficinas de física: uma experiência em educação continuada. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 14, n. 4, p.234-238, 1992.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.