



EXAMEN

Política, Gestão e Avaliação da Educação

EXAMEN

Política, Gestão e Avaliação da Educação

EDIÇÃO
NÚMERO

ISSN
2526 - 9259

6

CEBRASPE
BRASÍLIA, DF — BRASIL

CEBRASPE

O Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebbraspe) é uma instituição sem fins lucrativos, criada com o objetivo de promover avaliação, ensino, pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico e institucional por meio da realização de estudos, pesquisas, programas e projetos nas áreas de avaliação, certificação e seleção. Ao longo dos anos, consolidou-se como uma organização agregadora, capaz de contribuir efetivamente para o desenvolvimento do País em todas as suas áreas de atuação. O Cebbraspe, por meio de suas avaliações e pesquisas, fornece informações enriquecedoras para o desenvolvimento das organizações, sejam elas públicas ou privadas.

CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO

ÓRGÃO/ENTIDADE	CONSELHEIRO
Fundação Universidade de Brasília (FUB)	Liliane Campos Machado TITULAR
	Sandra Lúcia Rodrigues da Rocha SUPLENTE
Universidade do Distrito Federal Jorge Amaury Maia Nunes (UnDF)	Simone Pereira Costa Benck TITULAR
	Suzana Gonçalves Rodrigues SUPLENTE
Instituto Federal de Brasília (IFB)	Simone Braz Ferreira Gontijo TITULAR
	Adilson Cesar de Araújo SUPLENTE
Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP)	Nelson Simões da Silva TITULAR
	Antonio Carlos Fernandes Nunes SUPLENTE
Associação Brasileira de Estatística (ABE)	Aguardando indicação de novo membro TITULAR
	Aguardando indicação de novo membro SUPLENTE
Associação dos Aposentados da FUB (Aposfub)	Hildebrando de Miranda Flor TITULAR
	Cláudio Lúcio Costa SUPLENTE
Representante dos Associados do Cebbraspe	Valdeci da Silva Reis TITULAR
	Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril SUPLENTE
Universidade de Brasília – Conselho Universitário	Fernando César Lima Leite TITULAR
	Fátima Aparecida dos Santos SUPLENTE

Universidade de Brasília – Conselho de Administração	Marcos Juliano Prauchner TITULAR
	Rivany Borges Beú Bernardes SUPLENTE
Universidade de Brasília – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão	Gilvania Coutinho Silva Feijó TITULAR
	Adriana Moreira Amado SUPLENTE
Universidade de Brasília – Indicação da Reitoria	Carmenísia Jacobina Aires (Presidente) TITULAR
	Cláudia da Conceição Garcia SUPLENTE

DIRETORA-GERAL

Adriana Rigon Weska

DIRETORA EXECUTIVA

Claudia Maffini Griboski

DIRETOR DE EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO

Marcus Vinícius Araújo Soares

DIRETOR DE OPERAÇÕES EM EVENTOS

Lucimar Oliveira do Nascimento

CONSELHO EDITORIAL DO CEBRASPE

Claudia Maffini Griboski

Cristiane Faiad de Moura

Germana Henriques Pereira

Isaac Roitman

José Otávio Nogueira Guimarães

PRODUZIDO POR SUPERVISÃO EDITORIAL

SUPERVISÃO EDITORIAL

Maíra Barbosa de Andrade

PROJETO GRÁFICO

Felipe Cosme Alves Ferreira de
Oliveira

DIAGRAMAÇÃO

Felipe Cosme Alves Ferreira de
Oliveira

REVISÃO LINGUÍSTICA

Português

Marinna Rodrigues Ribeiro

Daniele dos Santos Souza

Inglês

Camila Gomes Diógenes

Espanhol

Fabiane Robl

ENTREVISTA

José Otávio Nogueira Guimarães

A REVISTA EXAMEN

Política, Gestão e Avaliação da Educação publica artigos, resenhas e entrevistas que discutem a avaliação educacional em larga escala, políticas públicas e gestão da educação. O propósito da revista é servir de fórum para a apresentação de pesquisas atuais e como veículo de disseminação de informação para a comunidade acadêmica, profissionais e a sociedade em geral.

A publicação é fomentada pelo Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebbraspe) e tem periodicidade semestral.

Examen: política, gestão e avaliação da educação/Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos – Número 6 (2025).

Semestral

ISSN:2526-9259

1.Educação – Periódico. I. Brasil. 2. Educação – Políticas Públicas. 3. Avaliação Educacional

CDU 371.26(81)

EDITORES CHEFES

Cláudia Maffini Griboski

Cebbraspe
Brasília, DF – Brasil

Fabiane Robl

Cebbraspe
Brasília, DF – Brasil

Marcus Vinícius Araújo Soares

Cebbraspe
Brasília, DF – Brasil

EDITORES ASSOCIADOS

Camila Gomes Diógenes

Cebbraspe
Brasília, DF – Brasil

José Otávio Nogueira Guimarães

Cebbraspe
Brasília, DF – Brasil

Letícia Alves Santos

Cebbraspe
Brasília, DF – Brasil

Pollianna Galvão Soares

Universidade Federal do Maranhão
São Luís, MA – Brasil

CONSELHO CONSULTIVO

Dalton Francisco de Andrade

Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis, SC – Brasil

Joaquim José Soares Neto

Universidade de Brasília
Brasília, DF – Brasil

CONSELHO EDITORIAL DA EXAMEN

Catarina de Almeida Santos

Universidade de Brasília
Brasília, DF – Brasil

Cecília Brito Alves

Medical Council of Canada – Canadá

Stephen G. Sireci

Sireci Psychometric Services
Massachusetts – EUA

José Vieira de Sousa

Universidade de Brasília
Brasília, DF – Brasil

Josemberg Moura de Andrade

Universidade de Brasília
Brasília, DF – Brasil

Alessandra Ramos de Oliveira Harden

Universidade de Brasília
Brasília, DF – Brasil

Felipe Valentini

Universidade Salgado de Oliveira
Niterói, RJ – Brasil

Elizabeth Nascimento

Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, MG – Brasil

Patrícia Vieira Nunes Gomes

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educação Anísio Teixeira (Inep)
Brasília, DF – Brasil

Éverson Meireles

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Santo Antônio de Jesus, BA – Brasil

Ricardo Primi

Universidade São Francisco
Itatiba, SP – Brasil

Adriano Borgatto

Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis, SC – Brasil

Bruno Figueiredo Damásio

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, RJ – Brasil

Cláudio Simon Hutz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, RS – Brasil

Camila Akemi Karino

Geekie Educacional
São Paulo, SP – Brasil

SECRETÁRIA EXECUTIVA

Eneides Batista Soares de Araujo

SUPERVISÃO EDITORIAL

Maíra Barbosa de Andrade

SUMÁRIO

CONTENTS



8 • EDITORIAL

Fabiane Robl

11 • ARTIGOS *Articles*

12 • INTERPRETAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA POR GESTORES, DOCENTES, ESTUDANTES E FAMILIARES

Ana Maria de Albuquerque Moreira e Ana Paula Silva Machado

41 • METODOLOGIAS DE CONSTRUÇÃO DAS ESCALAS DE PROFICIÊNCIA DO SAEB (1995 A 2017)

Laís Silveira Antonietto e Cláudia Maffini Griboski

60 • REVISÃO DE ITENS E CONTROLE DE QUALIDADE DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

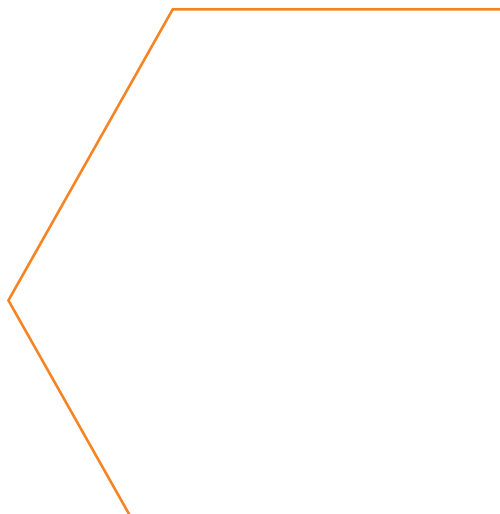
Leda Cláudia da Silva e Carolina Vieira Pelegrini

80 • REFLEXÕES E POSSIBILIDADES SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO EM FORMATO ACESSÍVEL: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Carolina Dias Pinheiro

92 • ENTREVISTA *Interview*

93 • Entrevista Haroldo Correa



EDITORIAL

EDITORIAL



EDITORIAL

Os artigos desta edição exploram uma variedade de abordagens e metodologias, oferecendo insights valiosos sobre os desafios e as melhores práticas na avaliação de sistemas educacionais em larga escala. Além disso, esta edição oferece uma contribuição importante sobre os materiais didáticos acessíveis nas universidades e inclui uma entrevista sobre a formação de professores no Brasil.

No primeiro artigo, **Interpretação da Avaliação em Larga Escala por gestores, docentes, estudantes e familiares**, Ana Maria de Albuquerque Moreira e Ana Paula Silva Machado buscam compreender como gestores escolares, professores, estudantes e familiares interpretam as políticas de avaliação em larga escala em diversos contextos escolares.

O segundo artigo, **Metodologias de Construção das Escalas de Proficiência do SAEB (1995 a 2017)**, Laís Antonietto e Claudia Maffini Griboski, analisam as escalas de proficiência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em período histórico de 1995 a 2017, focando as discussões nos aspectos técnicos e formais da sua construção. Um dos aspectos mais importantes deste artigo é a explicação da teoria subjacente à definição das escalas.

Seguindo na linha das avaliações em larga escala, Leda Cláudia da Silva e Carolina Vieira Pelegrini, no artigo **Revisão de itens e controle de qualidade de Avaliações em Larga Escala**, destacam a importância da revisão de itens como controle de qualidade nas avaliações em larga escala. Adotando um método hipotético-dedutivo e uma abordagem de pesquisa qualitativa, as autoras sustentam que uma revisão criteriosa requer profissionais bem-preparados, com domínio de conceitos e técnicas, a fim de assegurar a qualidade dos instrumentos de avaliação.

No quarto artigo desta edição, **Reflexões e Possibilidades sobre o Material Didático em formato acessível: a experiência da Universidade de Brasília**, Carolina Dias Pinheiro traz um olhar para a acessibilidade e a importância da implementação de políticas institucionais acerca da elaboração e conversão dos materiais didáticos acessíveis.

Na conclusão desta edição, José Otávio Nogueira Guimarães conduziu a entrevista com o Professor Haroldo Correa, explorando aspectos da formação de professores no Brasil e suas interações com os processos de avaliação.

Esperamos que estas contribuições informem e inspirem novas pesquisas e práticas inovadoras no campo da educação.

Boa leitura!



FABIANE ROBL

ARTIGOS

ARTICLES

A





INTERPRETAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA POR GESTORES, DOCENTES, ESTUDANTES E FAMILIARES

INTERPRETATION OF LARGE-SCALE ASSESSMENT BY PRINCIPALS, TEACHERS, STUDENTS, AND FAMILIES

INTERPRETACIÓN DE LA EVALUACIÓN A GRAN ESCALA POR GESTORES, DOCENTES, ESTUDIANTES Y FAMILIARES

ANA MARIA DE ALBUQUERQUE MOREIRA

ANA PAULA SILVA MACHADO

RESUMO

As políticas educacionais, formuladas em uma instância central, possuem diferentes interpretações em seu processo de implementação que influem na forma como são colocadas em prática. O objetivo central desta pesquisa consistiu em compreender como gestores escolares, docentes, estudantes e familiares interpretam as políticas de avaliação em larga escala em diferentes contextos escolares. A pesquisa foi realizada por abordagem qualitativa e técnica de entrevistas semiestruturadas com membros da comunidade escolar. A análise das respostas foi estruturada em dois núcleos temáticos: a finalidade das avaliações e a sua receptividade nas escolas, incluindo efeitos na gestão pedagógica. Os resultados mostraram que a concepção de avaliação em larga escala predominante corresponde à perspectiva normativa e reguladora que essa política possui em sua formulação. Na prática pedagógica, apesar das críticas, os efeitos observados são de acomodação para que a escola alcance bons resultados nas avaliações externas.

Palavras-chave: políticas educacionais; avaliação em larga escala; contexto escolar; gestão pedagógica.

ABSTRACT

Educational policies, formulated at a central level, are subject to varied interpretations during their implementation, which shape how they are put into Practice. This research aimed to understand how school administrators, teachers, students, and families interpret large-scale assessment policies across different school contexts. A qualitative approach was adopted, employing semi-structured interviews with members of the school community. The analysis of responses was organized into two thematic areas: the purpose of assessments and their reception in schools, including their impact on pedagogical management. The findings revealed that the predominant perception of large-scale assessments aligns with the normative and regulatory perspective embedded in their design. In pedagogical practice, despite criticisms, the observed effects often reflect an accommodation aimed at achieving favorable results in external evaluations.

Keywords: educational policies; large-scale assessment; school context; pedagogical management.

RESUMEN

Las políticas educativas, formuladas en una instancia central, son objeto de diversas interpretaciones durante su proceso de implementación, lo que influye en la manera en que se ponen en práctica. El objetivo principal de esta investigación fue comprender cómo los gestores escolares, docentes, estudiantes y familias interpretan las políticas de evaluación a gran escala en diferentes contextos escolares. La investigación adoptó un enfoque cualitativo y utilizó entrevistas semiestructuradas con miembros de la comunidad escolar. El análisis de las respuestas se organizó en dos núcleos temáticos: el propósito de las evaluaciones y su recepción en las escuelas, incluyendo sus efectos en la gestión pedagógica. Los resultados mostraron que la concepción predominante de las evaluaciones a gran escala se alinea con la perspectiva normativa y reguladora inherente a su diseño. En la práctica pedagógica, a pesar de las críticas, los efectos observados tienden a ser de acomodación, permitiendo que las escuelas logren resultados favorables en las evaluaciones externas.

Palabras clave: políticas educativas; evaluación a gran escala; contexto escolar; gestión pedagógica.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As políticas de avaliações em larga escala produzem, desde o princípio de sua implementação, relevantes indicadores utilizados na medição dos resultados de aprendizagem. Por sua natureza e forma como são aplicadas, tais políticas possuem forte potencial para indução de comportamentos e práticas no interior das escolas. Entende-se que tais alterações são influenciadas pela maneira como os atores, nos distintos contextos escolares, compreendem, interpretam e, assim, praticam as políticas educacionais que chegam à instituição de ensino (Ball *et al*, 2016).

Mainardes (2006; 2018) enfatiza a relevância da abordagem do ciclo de políticas, elaborado por Stephen Ball e Richard Bowe, para a análise crítica e contextualizada das políticas educacionais, desde sua formulação até sua implementação. O autor detalha os cinco contextos do ciclo de políticas: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto da estratégia política, enfatizando a natureza não linear, dinâmica e interconectada dos processos políticos entre eles. Neste estudo, centremo-nos no contexto da prática, não descolado dos demais, mas que se refere à implementação das políticas no nível escolar e nas instituições educativas. Neste contexto, as políticas são interpretadas e recontextualizadas

pelos profissionais da educação, como professores e diretores, que trazem suas experiências e valores para a aplicação das diretrizes. A prática não é uma simples execução da política elaborada em nível central, ela envolve resistência, adaptação e recriação da política, conforme a compreensão que se faz dela (Mainardes, 2006).

Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que a compreensão elaborada pelos diferentes atores que integram o contexto da prática integra o ciclo de políticas e avaliação em larga escala que, formuladas centralmente, chegam às escolas de educação básica Distrito Federal¹. Com tal entendimento, este estudo foi motivado pelas seguintes questões: como atores que integram a comunidade escolar interpretam as políticas de avaliação em larga escala que chegam às escolas? De que maneira impactam o trabalho da equipe de gestão no cotidiano escolar? Que compreensão de avaliação em larga escala predomina no contexto da prática escolar?

Com base nessas questões, o objetivo da pesquisa centrou-se em analisar de que maneira os diferentes atores na comunidade escolar – gestores, docentes, estudantes e familiares – interpretam as políticas públicas de avaliação em larga escala. O destaque dado às avaliações em larga escala deve-se à sua relevância no cenário nacional e à pertinência na produção de indicadores educacionais fundamentais ao planejamento educacional.

Como parte das políticas educacionais instituídas pelo Estado brasileiro, as avaliações em larga escala ganharam maior destaque a partir dos anos 1990, em uma agenda de reforma educacional marcada pela racionalidade e a medição dos resultados alcançados pelas escolas. Werle (2010) articula a evolução das políticas de avaliação em larga escala à gestão democrática, faixa de obrigatoriedade escolar e qualidade do ensino, como atribuições da ação do Estado, notadamente a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996. A autora destaca as principais características das avaliações em larga escala na educação brasileira nas décadas de 1990 e 2000, que incluem: diversificação e ampliação das habilidades avaliadas; centralização no governo federal; diagnóstico, controle e intervenção na realidade escolar para elevação da qualidade; regulamentação e legalidade para universalização das avaliações, e a participação em avaliações internacionais para comparação dos resultados da educação brasileira com o de outros países. Essas características demonstram um movimento em direção à modernização e

¹ O estudo objeto deste artigo está articulado à pesquisa nacional intitulada *Políticas educacionais, cidadania global e diversidade territorial: expedição escolas do Brasil*, que teve por objetivo de analisar de que maneira os diferentes atores no espaço escolar compreendem a implementação das políticas públicas em escolas, localizadas nos diferentes biomas brasileiros.

sistematização das avaliações, visando a melhoria da qualidade do ensino e a transparência nas políticas educacionais. Com essa perspectiva, as avaliações em larga escala passaram a ser adotadas entre as estratégias de gestão pública como mecanismo de controle e regulação da educação (Lindoso; Santos, 2019).

Nas escolas, essas mudanças causam impactos que implicam trazer à reflexão o papel do Estado e o impacto de suas ações nos sistemas de ensino. Esse impacto é analisado, de um lado, pelo modo como políticas educacionais que seguem uma tendência global produtivista são inseridas no espaço escolar, permeadas, ao mesmo tempo, pelas modificações que ocorrem no setor público e, de outro lado, pela forma como as escolas reagem à tais intervenções (Ball et al, 2016). Essa reação pode ser observada na forma como os atores expressam a maneira como compreendem, como se identificam e como lidam com tais políticas em suas experiências no espaço escolar. Para compreender como os atores no espaço escolar percebem as avaliações em larga escala, esta pesquisa foi desenvolvida por metodologia qualitativa em quatro escolas da rede pública de ensino situadas em diferentes regiões do Distrito Federal.

Além desta introdução, o presente artigo é composto pela revisão da literatura a respeito das avaliações em larga escala e de suas relações com a gestão escolar, pela apresentação dos procedimentos metodológicos da pesquisa e da análise dos resultados obtidos. Nas considerações finais, apontamos a síntese dos achados no trabalho empírico e apontamos algumas questões para estudos futuros.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para responder às questões motivadoras e aos objetivos propostos, a pesquisa empírica foi desenvolvida por metodologia qualitativa, visto que se trata de analisar a percepção que alguns indivíduos fazem a respeito de determinado objeto, explorando a compreensão mais aprofundada de determinados fenômenos sociais, culturais e humanos, explorando suas nuances e complexidades (Flick, 2013; Creswell, 2010). Como procedimento para coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, com objetivo de identificar as visões dos entrevistados sobre as avaliações em larga escala (Flick, 2013, p. 115) e a interpretação das políticas no contexto da prática e no contexto dos resultados/efeitos (Mainardes, 2006).

A amostra da pesquisa incluiu quatro escolas de educação básica da rede pública do Distrito Federal, localizadas em três Regiões Administrativas²: Plano Piloto, Brazlândia e Fercal. O critério de seleção das escolas levou em consideração, primeiramente, indicadores socioeconômicos da Região Administrativa (RA) produzidos pela Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) e disponibilizados pelo Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal (IPEDF Codeplan), à época da realização do trabalho empírico. Considerando a configuração atual do sistema de ensino distrital, o nível socioeconômico da Região Administrativa pode não refletir diretamente a realidade social e econômica da comunidade escolar. Isso ocorre, por exemplo, no Plano Piloto, onde boa parte dos estudantes que frequentam as escolas ali localizadas são oriundos de outras regiões administrativas com perfil socioeconômico distinto. Por essa razão, a definição da amostra observou, também, indicadores disponibilizados pelo INEP: nível socioeconômico da escola (INSE) e índice de complexidade de gestão (ICG), além da localização da escola, se em zona urbana ou em zona rural.

Concluída a seleção, das quatro escolas que compuseram a amostra, duas estão localizadas em zona urbana e duas em zona rural. As duas escolas urbanas situam-se na RA Plano Piloto; das duas escolas rurais, uma encontra-se na RA Brazlândia e outra, na RA Fercal. Observa-se uma grande disparidade na renda domiciliar entre essas três Regiões Administrativas, sendo que o Plano Piloto é a região que concentra a população com maior renda. O mesmo ocorre em relação à renda média por pessoa: no Plano Piloto, a renda média estava em seis vezes acima da renda média em Brazlândia, região tradicionalmente agrícola no DF, e mais de oito vezes acima da renda média na Fercal, região em situação de maior vulnerabilidade econômica e social em relação às demais áreas pesquisadas. No Quadro 1 consta a apresentação das escolas que integraram a pesquisa, ressaltando-se que, para resguardar o sigilo das informações, adotamos codinomes de árvores do Cerrado, bioma que cobre toda a área do Distrito Federal, para identificar cada uma delas.

Entre as demais características das escolas selecionadas, o INSE das escolas urbanas, situadas no Plano Piloto, é mais elevado que o INSE das escolas rurais. A variação no ICG refletia as diferenças entre etapas da educação básica atendidas e turnos de funcionamento das escolas. Há diferenças, ainda, quanto ao número de estudantes que se encontravam matriculados em cada escola quando foi desenvolvido o trabalho empírico.

² O Distrito Federal está organizado, atualmente, em 35 Regiões Administrativas, cujos limites físicos definem a jurisdição da ação governamental para fins de descentralização administrativa e coordenação dos serviços públicos, entre os quais, os serviços educacionais.

Quadro 1- Descrição das escolas pesquisadas por características selecionadas.

CARACTERÍSTICAS	ESCOLA IPÊ AMARELO	ESCOLA AROEIRA	ESCOLA JACARANDÁ	ESCOLA BURITI
Região Administrativa	Fercal	Plano Piloto	Brazlândia	Plano Piloto
População urbana*	8.583	221.326	53.534	221.326
Renda domiciliar*	R\$ 2.592,20	R\$ 15.056,90	R\$ 3.326,60	R\$ 15.056,90
Renda média por pessoa*	R\$ 815,90	R\$ 6.770,20	R\$ 1.120,60	R\$ 6.770,20
Coordenação Regional de Ensino	Sobradinho	Plano Piloto	Brazlândia	Plano Piloto
Localização	Rural	Urbana	Rural	Urbana
Etapas da educação básica atendidas	Educação infantil e ensino fundamental (1º. ao 5º.ano)	Ensino médio	Ensino fundamental (1º. ao 9º. ano), ensino médio, EJA e ensino médio profissional	Ensino fundamental (6º. ao 9º. ano)
Turnos	Matutino e vespertino	Matutino e vespertino	Matutino, vespertino e noturno	Matutino e vespertino
Indicador do nível socioeconômico da escola (INSE)**	Grupo 3	Grupo 5	Grupo 3	Grupo 5
Índice de complexidade de gestão (ICG)**	Grupo 2	Grupo 4	Grupo 6	Grupo 3
Quantitativo de alunos	160	1.200	1.213	348

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

(*) Fonte: PDAD/IPEDF Codeplan, 2018.

(**) Fonte: Inep, 2019

Em cada escola, as entrevistas foram realizadas com um membro da equipe de gestão, docentes, familiares e estudantes, à exceção da escola Ipê Amarelo, na qual não foram realizadas entrevistas com os estudantes, tendo em vista a etapa atendida, dos anos iniciais do ensino fundamental (Quadro 2).

Quadro 2 – Quantitativo de pessoas entrevistadas em cada escola.

ESCOLA/ ENTREVISTAS	EQUIPE GESTORA	DOCENTES	ESTUDANTES	FAMILIARES
Ipê Amarelo	Diretor	5 docentes do ensino fundamental – 1º. ao 5º. ano	n.s.a.	6 familiares; um pai, quatro mães e uma tia.
Aroeira	Vice-diretora	4 docentes do ensino médio	10 estudantes do ensino médio	5 familiares: um pai e quatro mães.
Jacarandá	Vice-Diretor	3 docentes do ensino médio e 1 docente do ensino fundamental.	6 estudantes do ensino médio.	5 familiares: duas mães, dois pais e um padrasto.
Buriti	Diretor	4 docentes do ensino fundamental	8 estudantes do 9º. Ano do ensino fundamental.	3 familiares: um avô, uma avó e uma mãe.

Fonte: Dados da pesquisa.

QUADRO TEÓRICO

Para compreender as avaliações em larga escala, é fundamental introduzir as políticas públicas educacionais, que refletem as ações governamentais relacionadas ao acesso e permanência na educação, bem como na busca pela qualidade do ensino. Entretanto, nesse contexto, considerando a complexidade na elaboração das políticas, percebe-se que os interesses político e social influenciam em sua formulação, uma ideia que é reforçada pela abordagem dos ciclos.

Dessa forma, os ciclos de políticas analisados por Mainardes (2006) abrangem os conceitos de contexto de influência, de contexto de produção de texto e de contexto de prática, cada um deles perpassa desde interesses políticos até a formulação da política e interpretação desta no contexto escolar.

Diante disso, corroborando as avaliações em larga escala como políticas públicas de educação, Libâneo (2018) explora sobre os impactos das reformas educativas do Estado de Goiás, com o foco na política denominada de Pacto pela Educação (Goiás/ SEDUC) e outras políticas educacionais, evidenciado os critérios de qualidade de educação embasados em resultados de avaliações externas. Segundo o autor, essas políticas podem resultar na instrumentalização do currículo, no tecnicismo pedagógico e na desvalorização das especificidades dos estudantes. Além disso, ainda fomentam a meritocracia e a competição, ao mesmo tempo em que ignoram desigualdades estruturais e reforçam a responsabilização individual.

Nesse contexto, é apresentado também o conceito de Estado avaliador, como desenvolvido por Santana (2010), que é definido por duas características: a prestação de contas (*accountability*) e a competição entre as escolas. No entanto, mesmo com o objetivo de promover a qualidade da educação, as avaliações em larga escala também podem estar associadas a fatores de ranqueamento, responsabilização, culpabilização e competição, como apresentado por Libâneo (2018) e Santana (2010).

Contudo, apesar da compreensão do papel importante das avaliações de larga escala na formulação das políticas educacionais, um dos principais desafios identificados é a utilização restrita desses dados, que estão focadas, principalmente, nos resultados de testes padronizados (Basso; Ferreira; Oliveira, 2022). Embora esses dados sejam necessários para mensurar o desempenho escolar, sua aplicação limitada impede uma compreensão mais holística das condições educacionais, que envolve aspectos contextuais e sociais igualmente importantes para o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa dinâmica, a equipe gestora da escola desempenha um papel essencial na mediação entre a implementação e adaptação das políticas externas no contexto escolar e compreensão da comunidade escolar. Para melhor entendimento é pertinente a exposição do argumento de Nóvoa (1995) sobre as dimensões micro, *meso* e macro. Nesta perspectiva, o nível *meso* representa a compreensão e a intervenção entre essas duas esferas. Embora o micro esteja inserido no macro, é essencial que haja uma conexão entre ambos. Por exemplo, se o macro representa todo o sistema educacional, abrangendo as organizações externas, e o micro se refere à escola, o nível *meso* é ocupado pela equipe gestora, que tem a responsabilidade de fomentar o diálogo e interpretar as políticas provenientes do nível macro para a realidade da escola.

Um exemplo relevante é o conceito de governança educacional multiescalar desenvolvida por Dale (2010). O Governo Federal, no nível nacional, do qual formula as políticas avaliativas que são direcionadas à escola. No nível subnacional, o governo estadual, sendo este representado pela Secretária de Educação do Distrito Federal, que, segundo Nóvoa (1995), ainda se insere no âmbito macro. No nível micro estão presentes o contexto escolar e comunidade escolar.

Por que a gestão escolar é necessária nessa interação?

A gestão escolar, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), envolve normas, diretrizes e uma estrutura organizacional que racionaliza o uso de recursos e coordena o trabalho da equipe escolar. No contexto educacional, a gestão escolar

atua como um sistema interno de organização, onde assume a responsabilidade por diferentes áreas, como a gestão financeira, pedagógica, pessoal e de materiais, em busca de garantir que todas essas áreas estejam alinhadas com os objetivos institucionais da escola. Além dessas funções, a gestão escolar tem um papel importante na relação entre escola e as políticas educacionais em larga escala, facilitando a implementação de práticas que fortaleçam a função social da educação.

A fim de complementar o conceito, Boccia e Dabul (2013) desenvolveram sobre as competências da equipe gestora, que a partir do favorecimento do trabalho coletivo “deve procurar executar um trabalho articulado de pessoas, no qual todos se reúnem em torno de tarefas específicas, com objetivos e metas bem definidos” (Boccia e Dabul, 2013, p. 13).

Sendo assim, atribui-se à equipe gestora o papel de implementar e mediar a utilização dos resultados das políticas de avaliação em larga escala no contexto escolar. Bem como a importância de articular esses dados para a avaliação institucional da escola. Assim, em relação aos resultados, Machado (2012) destaca a importância da utilização dos dados coletados na contribuição para a reflexão sobre as áreas de atuação da gestão escolar, e principalmente, na análise sobre a efetiva condução da escola na realização da sua função social na sociedade de garantir o ensino-aprendizado de qualidade.

A interpretação e a manipulação dos dados contextuais representam um desafio para os gestores escolares. Os microdados, frequentemente apresentados em formatos técnicos e complexos, exigem uma capacitação específica, o que limita a capacidade de aproveitamento total dessas informações. A falta de uma formação adequada compromete a utilização plena dos dados, o que poderia resultar em estratégias mais eficazes para a melhoria da qualidade educacional (Basso; Ferreira; Oliveira, 2022). Para que as políticas públicas sejam mais assertivas, é essencial que não só os gestores possuam essas habilidades, mas também os professores, para que essas informações sejam utilizadas de maneira mais eficiente.

Por fim, ressalta-se a importância fundamental da atuação da equipe gestora no processo de implementação das políticas avaliativas em larga escala nas escolas. A liderança escolar desempenha um papel essencial, não apenas na organização das avaliações, mas também no engajamento da comunidade escolar, garantindo que todos os envolvidos — professores, estudantes, família e demais profissionais — compreendam o valor desse processo e que se sintam parte dele,

serão os usos efetivos dos mecanismos desses arranjos institucionais que demarcarão a efetividade das ações no campo democrático, devendo estar em causa, por exemplo, como esses mecanismos são recebidos e traduzidos pelos sujeitos sociais enquanto lugares ou ferramentas de participação e decisão (Nardi, 2018, p. 134).

Além disso, a gestão precisa promover um espaço de diálogo, onde os resultados obtidos nas avaliações possam ser analisados de forma crítica, levando em conta não apenas os números, mas também as realidades e necessidades da escola. Esse momento permite que as decisões sejam mais objetivas e que as ações pedagógicas sejam direcionadas de maneira mais adequada.

DISCUSSÃO DOS DADOS: AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA INTERPRETAÇÃO DOS ATORES NO CONTEXTO ESCOLAR

Em todas as quatro escolas investigadas, os gestores entrevistados afirmaram que as escolas participavam das avaliações externas nacionais, conforme a etapa da educação básica atendida: Provinha Brasil, ANA, SAEB, Enem, ENCCEJA. Entendemos que isso confere a docentes e professores uma ampla visão sobre elas e seus resultados no ensino e na aprendizagem. Também permite, à princípio, que estudantes e familiares tenham contato com tais políticas e percebam articulações possíveis com uma formação de qualidade.

Para compreender como os atores na comunidade escolar – gestores, docentes, estudantes e familiares – expressam seu entendimento sobre as políticas públicas de avaliação em larga escala, selecionamos e agregamos os dados qualitativos, extraídos das entrevistas, em temas (Creswell e Creswell, 2021, p. 160). Os temas emergiram das falas dos sujeitos entrevistados e foram codificadas por núcleos de sentido com a finalidade de captar suas distintas percepções sobre o objeto em estudo – políticas de avaliação em larga escala (Bardin, 2016, p. 135). Dessa forma, após processo de codificação, a análise das falas dos distintos atores entrevistados foi sintetizada, para este relato, em dois núcleos temáticos: (i) finalidade das avaliações em larga escala e (ii) receptividade das políticas de avaliação em larga escala. Para cada núcleo temático, serão apresentadas e discutidas as percepções dos atores entrevistados, sintetizadas em quadros ao final desta seção.

I.FINALIDADE DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

A interpretação de uma política educacional no contexto da prática passa, primeiramente, pela compreensão que os atores fazem da finalidade, dos propósitos dessas políticas.

Para os gestores e os docentes, envolvidos mais diretamente no processo de implementação da política, é mais clara a concepção de avaliação em larga escala como uma política pública, elaborada em uma instância central, o contexto de influência e o contexto de produção do texto (Mainardes, 2016). No primeiro, ocorre a discussão e a definição da política; no segundo, a política aprovada toma a forma de documento a ser distribuído e encaminhado ao demais contextos que tomam parte da implementação.

Nesse processo, observa-se nas falas de gestores e docentes o reconhecimento de que a políticas de avaliação em larga escala propiciam um olhar externo a instituição de ensino, funcionando como um importante mecanismo de controle da qualidade. Nesse aspecto, há a preocupação da Secretaria de Educação para a melhoria dos resultados da escola e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (gestor da escola Ipê Amarelo).

De outra parte, gestores e docentes entrevistados apontaram críticas à descontextualização e à homogeneização de tais políticas, na maneira como desconsideram características, tanto da região onde a escola está localizada, quanto dos estudantes. Especificidades como a localização da escola em zona rural, características do público atendido e relação com a comunidade não são aspectos levados em consideração na elaboração da política. Assim, alguns docentes entendem que acabam distanciadas do currículo escolar.

Eu vejo que é um pouco injusta. Porque nós somos uma escola do campo, nós não temos a mesma oportunidade que um aluno de uma escola da cidade tem, nossos alunos não têm a mesma vivência, não tem acesso à internet. É raro a vez que ele sai daqui, por exemplo, para o Plano, Sobradinho. Então assim, eles não têm essa visão ampla do que é essa vida lá fora. E com isso não é uma competição justa.

(...)

Elas impactam, por exemplo, no 5º ano que é onde a gente tem a prova, porque às vezes você deixa de trabalhar uma questão, por exemplo, da zona rural para trabalhar uma coisa que vai ser avaliada através de um papel/ uma prova. Então, é tão ruim quando você fica

amarrado a isso, a um modelo. E a gente estava falando sobre as diretrizes da avaliação, que existem tantas avaliações; portfólio. E a gente fica presa a um modelo antigo, arcaico, onde o aluno tem que decorar uma forma para fazer, é aquele modelo. As nossas avaliações, acabam tendo este modelo para a criança se adaptar e não é bacana, porque é aquela relação do insignificante e do significado, ela só aprende aquilo que tem sentido para ela. Aí pega um papel que tá lá todo estruturado, aquela coisa quadrada, então é muito ruim isso. (Gestor, escola Ipê Amarelo)

Eu não tenho bons olhos para ela não. Porque muitas vezes eles esquecem de olhar o contexto da escola e não vê o que está acontecendo. (Gestor, escola Buriti)

As avaliações são positivas, mas vieram com um ideal de escola que não existe. As provas são válidas, como parâmetro de avaliação, mas a estrutura da Prova é diferente do currículo que trabalha mais com o conteúdo. Os alunos têm dificuldade em responder pois são formados com foco no conteúdo. (Professora 1, escola Ipê Amarelo)

Há uma dubiedade enorme entre o que estão querendo fazer com essas avaliações e o contexto da escola. O trabalho docente é contextualizado. Tem uma questão social, emocional e cultural da comunidade que não é olhada. Temos aqui um número enorme de crianças não alfabetizadas no 4º. ano. É uma comunidade de extrema vulnerabilidade, que às vezes não tem comida em casa... há pobreza, risco social, violência doméstica e, às vezes, até sexual com as crianças. Isso não é considerado na avaliação. (Professora 2, escola Ipê amarelo)

Outro ponto que merece destaque é a interpretação dada à política de avaliação em larga escala conforme a etapa de ensino atendida. Nas escolas de ensino fundamental observamos uma preocupação maior com a dimensão pedagógica das avaliações em larga escala e sua contribuição para a autoavaliação da escola, em especial na perspectiva do gestor da escola Aroeira.

Já nas escolas que atendem o ensino médio e participam do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), as avaliações em larga escala estão fortemente associadas ao ingresso dos estudantes na educação superior. Visam, essencialmente, o Enem como mecanismo de acesso a instituições de educação superior e à programas de fomento à permanência nos cursos de graduação, tais como bolsas de estudo,

Fies e Prouni. Em algumas falas de docentes, à exemplo da escola Jacarandá, chega a ser apontada uma pressão para a aprovação dos estudantes nos processos seletivos, e um docente criticou fortemente o ranqueamento com os resultados.

Eu vejo, como gestor, é avaliar o nosso trabalho com um olhar de fora. Não são provas feitas sem qualquer cuidado, muito pelo contrário são muito bem elaboradas. E tem o lado social, no caso do Enem é o acesso ao curso superior, então eu acho que todos ganham, eles ganham pela questão da bolsa, eu tenho alunos aqui que só querem tem bolsa de estudos. (Gestor, escola Jacarandá)

O Enem é nacional. Então ele tem que ser utilizado também, eu vejo dessa forma, eu não posso maquiá uma coisa para o meu aluno e fazer uma coisa contrária que ele vai encontrar no fim do ano, seria uma hipocrisia da escola. Eu vou te avaliar aqui de uma sorte e vou no final do ano você vai encontrar outra coisa, seria muita injustiça, isso aí não existe. Mas nós também podemos utilizar outras formas de avaliação, tanto que damos completa liberdade para os professores utilizarem, as formas de avaliação deles, claro que dentro do regimento das escolas públicas daqui do DF. Nós damos a liberdade de 4 pontos para o professor, para ele utilizar da forma que ele quiser, sem o rigor e sem a característica da prova em si, mas 5 pontos são da prova, inclusive o nosso gabarito é idêntico ao do Cebraspe. (Gestora, escola Aroeira).

Eu sinto [a pressão]. Porque assim, o que acontece... Brazlândia por exemplo tem ranque das escolas que oferecem ensino médio. Médio 1, Médio 2, o CED 4 e nós. Quando é particular a gente nem conta assim. O que acontece, hoje é um ranque, e nesse ranque, como eu vim para cá ano passado, a escola está sendo pressionada a dar números de pessoas que entram em universidades. Entendeu? Ai o Médio 2 publica lá 30 alunos e o médio 1 publica lá 40 alunos. [...],Então a regional cobra. Por que a Escola não tá mandando alunos para o ENEM, Prouni, sei lá, qualquer uma dessas coisas aí. Em uma das discussões até quando eu entrei e falei com a gestão: olha eu não conheço e não sei qual a postura que vocês têm. Eu venho do Médio 2, a gente veio de uma realidade que aprova 2 alunos para uma que aprova 40 alunos. Isso só no PAS. Então assim, eu sei que começa a ter esse negócio. Aí todo ano quando chega em janeiro, diretores e diretoras começam a publicar aqueles números “tantos alunos passaram”, cursos que eles passaram. Então, há uma pressão grande, até em termo de Distrito Federal.

Igual foi falado, a segunda escola que mais aprovou foi o Médio 1, e a primeira escola foi da Ceilândia. Mas o que acontece, a escola da Ceilândia tinham muito mais turmas do que o Médio 1, em termos de quantitativos de alunos. Então se fosse consideram em termos de porcentagem, a gente talvez ficaria em primeiro lugar. E isso está sendo divulgado na mídia. Querendo ou não tem uma pressão. (Professor 1, escola Jacarandá).

Da mesma maneira, para estudantes e familiares, a etapa de educação atendida guarda relação com a compreensão que fazem da finalidade das avaliações em larga escala. Para estudantes e familiares das escolas que ofertam ensino médio, a avaliação em larga escala está associada mais fortemente ao Enem, assim como em outros processos seletivos para a educação superior, como o Programa de Avaliação Seriada (PAS). O bom desempenho das escolas nos exames seletivos para as universidades é visto como um fator que influenciou a escolha pela escola. E a nota que a escola alcançou no Ideb também foi apontada como um indicador para a qualidade (escola Ipê Amarelo e escola Aroeira). Vale destacar que, as escolas pesquisadas são reconhecidas, nas respectivas comunidades, como instituições de qualidade na rede pública do Distrito Federal, isso estimula uma grande demanda por vaga. Para os estudantes da escola Aroeira e da escola Jacarandá, o Enem ampliou as oportunidades de ingresso em universidades públicas.

Eu acho que é uma boa oportunidade [a avaliação externa, o Enem]. É mais acessível para as oportunidades para universidades particulares e...mais complicado para universidades públicas. Porque a concorrência é muito grande. Tem pessoas de outros estados, vem pra Brasília, São Paulo tem a USP, Unicamp. É, e no Rio, tanto a UERJ também é muito requisitada. (Estudante, escola Jacarandá).

Na percepção das famílias, um fator relevante para o conhecimento das avaliações externas e resultados da escola está associado ao nível socioeconômico, observado pela renda familiar e a escolaridade dos pais. Na escola Aroeira, em que a renda familiar é mais alta e os pais entrevistados possuem curso superior, há a busca por um entendimento próprio das avaliações. Em regiões de renda familiar e escolaridade mais baixas, a equipe de gestão acaba por ter um papel mais evidente na informação sobre as avaliações externas, como é o caso da escola Ipê Amarelo.

[...] eu nunca recebi dessa escola aqui que ela tinha essa nota, eu sempre vejo pelas mídias sociais, eu sempre

procuro, eu sempre to interessada. Eu sempre busco essas informações, as vezes quando eu vejo “saiu avaliação do Ideb” eu vou lá na internet e olho, eu olho o brasil inclusive, eu não olho só aqui, dou uma olhada em brasil normalmente. Eu dou uma olhada geral. (Mãe, escola Aroeira).

Apesar dessa relevância dada ao Enem, o que estimula também uma visão competitiva em relação à outras instituições de ensino e a expectativa de ingresso na educação superior, não foi relatada a existência de sistema de premiação pelo bom desempenho no Exame. Em algumas situações, aparece a possibilidade de bonificação pelos resultados nas avaliações realizadas na escola.

Em síntese, observamos na interpretação dos distintos atores em contextos escolares diversos, que, em comum, prepondera a concepção de política de avaliação em larga escala como um olhar externo, com a finalidade de medir, verificar o aprendizado pelos estudantes. Na etapa do ensino médio, o desempenho na avaliação externa é condição e mecanismo de ingresso para ingresso em universidades públicas. Observamos que, mesmo com críticas quanto à descontextualização e à homogeneização das avaliações, mais fortes nas escolas situadas em zona rural, ao cumprirem a finalidade de medição do aprendizado, no contexto da prática as avaliações chegam e são interpretadas como foram projetadas nos contextos de influência e de produção de texto, quando são formuladas.

II. RECEPTIVIDADE DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Neste núcleo temático, abordamos as interpretações relativas sobre como a políticas de avaliação em larga escala chegam às escolas, como é feita a comunicação e a discussão coletiva de resultados junto à comunidade escolar e os efeitos na gestão pedagógica da escola.

a) Comunicação de diretrizes e discussão coletiva de resultados das avaliações

O caminho percorrido pela política entre o contexto de influência e de produção do texto até o contexto da prática, na escola, passa pela Secretaria de Estado de Educação. Na mediação entre o nível macro e o nível micro da política educacional (Nóvoa, 1995), observamos a importância do papel da Secretaria de Estado de Educação.

As informações e orientações sobre as avaliações externas partem da Secretaria de Educação pelos meios de comunicação da burocracia pública, tais

como ofícios e e-mails. Nas respostas dos gestores, observam-se mudanças ocorridas ao longo do tempo, no sentido de compreensão de finalidades das avaliações e um conhecimento construído na prática. Há, ainda, a preocupação com formação para maior domínio das avaliações pelas equipes de gestão.

As primeiras avaliações não tinham, já temos orientações melhores agora. Inclusive com essa prova que eles estão fazendo, que é como se fosse um simulado para os alunos que vão fazer essa prova. Então pelo menos para séries iniciais eles têm dado bastante apoio mesmo. (Gestor, escola Ipê Amarelo)

Como eu te falei das Olimpíadas do conhecimento, que são de várias áreas. Eu dizer muito sincera, depende do governo que se encontra, depende da gestão que se encontra lá dentro, não só do governo, mas a gestão que se encontra lá dentro da Secretária. Tem pessoas que são mais voltadas, mais atentas para certas coisas e outras não. Teve épocas que assim nas primeiras semanas do ano letivo, nós recebíamos um material já pronto, por exemplo um cartaz sobre as Olimpíadas de conhecimento do ano inteiro. Aquelas que não tinham uma data afixada, a conferir, e vinha. Outras coisas, outras participações de avaliações a nível DF ou a nível Nacional vinham também. Então tem muita característica que vai mesclando, conforme quem está na gestão. (Gestora, escola Buriti)

Nós temos formações, isso eu participo muito. Alguns anos como professores, mas antes como coordenador e agora estou no 3º ano como gestor. Então eu sempre participei dessas avaliações, são formações, formações a nível de secretária e formação a nível de coordenação de regional de ensino, eu acho que nisso é muito bom. Uma iniciativa muito boa foi o Por Dentro do Enem e Por Dentro do PAS, isso aí abriu um leque, a cabeça dos meninos. Dia 11 a 14 teremos simulados para eles, também abriu muito a cabeça dos meninos para fazer, então questão de informação tem e tem bastante, se perguntar e encontrar alguma escola e falar que não tem, alguém não tá trabalhando direitinho. (Gestor, escola Jacarandá)

Via e-mail. Quando é a avaliação, para que turma é, isso daí vem tudo explicado. (gestora, escola Aroeira)

As estratégias de intervenção da Secretaria de Educação junto às escolas em função das avaliações incluem o mapeamento das escolas com Ideb abaixo da meta, para as escolas de ensino fundamental, e o suporte para elevação do desempenho, com oficinas de formação para os docentes e análises dos resultados das escolas.

Em 2015 nós participamos de uma ação, porque nós fomos uma das 60 escolas do DF a ficar abaixo do Ideb, eles fizeram a ação emergência para trabalhar. Então, a Secretária de Educação fez o encontro, e para este ano eles estão lançando um projeto, que eu esqueci agora o nome do projeto, mas que é específico para essas escolas que ficaram com o Ideb abaixo. (Gestor, escola Ipê Amarelo)

Tem o mapa que é lançado no sistema para a gente fazer uma avaliação e de quais pontos. A escola mesmo faz a avaliação de quais pontos melhorar ou quais pontos, por enquanto, tem que manter. Em geral, você procura o melhoramento de todos, mas você foca naqueles que ficaram mais defasados. (Gestor, escola Buriti)

Em âmbito interno, no contexto de cada escola, os gestores reportaram que a discussão dos resultados das avaliações externas ocorre, com maior frequência nas reuniões pedagógicas, com o corpo docente.

Na divulgação dos resultados do Enem, por exemplo, tanto na Escola Aroeira quanto na Escola Jacarandá, os estudantes relataram que não há a prática de divulgação em redes sociais e a colocação dos resultados em cartazes do lado de fora dos edifícios. Entretanto os estudantes entendem que essa iniciativa os estimularia a ter um melhor desempenho.

A única informação que eu tive que liberavam é que notas de provas. Eram as notas daqui mesmo, que eram de manhã. Ficavam expostas lá fora as notas das provas, só que eram das provas daqui mesmo. Resultados de provas de fora, não. (Aluna, escola Aroeira)

A gente até pediu [cartazes do lado de fora da escola] reclamou, pelo fato de não incentivarem. Não colocando os alunos que já passaram, não incentiva os outros alunos também. (Estudante, escola Jacarandá)

A relação dialógica entre família e a escola é indiscutivelmente essencial e positiva no processo de aprendizagem dos alunos. A comunicação é um elemento chave nessa relação e quanto mais os pais se fazem presentes no processo educativo, mais eficaz será a aprendizagem dos estudantes (Ferreira; Oliveira, 2009; Mendes, 2016).

Nesse sentido, análise sobre como a política de avaliação chega às escolas deve contar com a percepção desse ator fundamental: a família. Nas escolas pesquisadas, constatamos que a compreensão das famílias sobre as avaliações

em larga escala é diversa e, de modo geral, detectamos dificuldades pelas famílias de diferenciar as avaliações em larga escala das atividades avaliativas realizadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

A percepção das famílias depende da comunicação estabelecida, como parte das responsabilidades da gestão da escola. As reuniões são um importante mecanismo para estreitar a comunicação da escola com a família. Nas visitas e entrevistas realizadas com os familiares, verificamos que essa comunicação está atrelada à localização da escola, se em zona rural ou zona urbana, ao nível socioeconômico e ao acesso à informação. Nas escolas situadas em zona rural, observamos uma relação mais próxima das famílias com as escolas, em especial na Escola A, de menor porte e mais baixo NSE. Em relação às escolas em zona urbana, na zona rural a escola possui forte papel na informação às famílias sobre a importância das avaliações em larga escala e sobre os resultados obtidos pelos alunos.

Nas escolas em zona urbana, as famílias têm maior acesso à rede de informação. A renda e escolaridade mais elevada dos familiares/responsáveis também é um fator na compreensão dessas avaliações.

De toda forma, em todas as situações e considerando o papel que a escola tem na consolidação da gestão democrática do ensino, acreditamos que esta possui, entre suas atribuições, informar as famílias a respeito das avaliações externas e divulgar os resultados. Nas escolas pesquisadas, constatamos algumas fragilidades nesses aspectos, detectadas nas falas dos familiares entrevistados. Observamos que, à exceção da Escola Ipê Amarelo, a participação da família dentro do ambiente escolar acaba sendo apenas em momentos pontuais, como nas reuniões de pais e/ou quando há um assunto emergencial. Nas escolas pesquisadas, os assuntos tratados nas reuniões costumam se restringir às notas dos alunos nas avaliações da aprendizagem (escola Ipê Amarelo, escola Buriti, escola Jacarandá); comportamento (escola Jacarandá); infraestrutura e segurança (escola Buriti).

Entre as quatro escolas pesquisadas, nas escolas Ipê Amarelo e Aroeira, observamos reuniões mais frequentes. Na escola Jacarandá as reuniões não são realizadas com muita frequência em razão da pouca disponibilidade de horário dos familiares. Considerando o perfil da comunidade, a escola utiliza estratégias para estimular a presença das famílias, como agendamento em dia de sábado e/ou associação a uma atividade festiva, incluindo apresentação dos estudantes e lanche comunitário.

Geralmente, igual a de hoje, tem dos pais, dos bimestres né, a gente tem a cada bimestre, e também as reuniões assim, com a família, quando tem alguma festinha, pra reunir a família inteira né, geralmente é as apresentações das crianças, é... com frequência né. (Mãe 1, escola Ipê Amarelo)

[...] no meu caso sou eu que venho né, eu sou a tia, eu que cuido dos meus dois sobrinhos, porque minha irmã trabalha e não tem como vir, aí eu que fico vindo em todas as reuniões, festinhas, tudo que eles fazem aqui sou eu que venho participar (Tia, escola Ipê Amarelo)

As reuniões na Escola Aroeira, de acordo com um pai, contam com a presença da equipe gestora, de professores e, às vezes, convidados: “Vem a direção da escola, vem os professores, eventualmente eles trouxeram até o pessoal da polícia militar pra conversar com a gente sobre a segurança da área e tudo mais...” (Pai, escola Aroeira).

Porém, a despeito do relevante papel que a escola possui na informação sobre a finalidade das avaliações em larga escala, verificamos algumas fragilidades no tratamento dessa temática com os familiares esse poderia ser um ponto a ser mais explorado nas reuniões. Em três das quatro escolas pesquisadas, nas entrevistas com as famílias, as entrevistadoras explicaram a diferença entre a avaliação externa e a avaliação da aprendizagem pela escola.

Observamos que, em relação às escolas em zona urbana, na zona rural a escola possui forte papel na informação às famílias sobre a importância das avaliações em larga escala e sobre os resultados obtidos pelos alunos. Nas escolas em zona urbana, as famílias têm maior acesso à rede de informação. Como já destacado, a renda e escolaridade mais elevada dos familiares/responsáveis também é um fator que influi na compreensão das avaliações externas. Na escola Aroeira, duas mães revelaram maior conhecimento sobre o tema:

Assim, eu não sei o nome, mas eu acompanho, eu vejo todas as escolas no DF pra colocar minhas filhas, eu olho a nota. Eu não lembro da nota agora, mas essa eu sei que é uma das melhores, e assim, além da avaliação eu levanto outras questões, se a escola é boa. (Mãe, escola Aroeira)

Seria o Ideb... essas avaliações que eles fazem... A gente olha, questão da estrutura né, e também os resultados das crianças. Os resultados do Enem, do acesso que eles têm a universidade, essas questões a gente olha também [...] (Mãe, escola Aroeira)

Assim como há um papel essencial da Secretaria de Estado de Educação na mediação entre níveis macro e nível da política, no contexto da prática, a equipe de gestão tem esse relevante papel de comunicar e de estimular a discussão coletiva das avaliações externas.

b) Efeitos na gestão pedagógica da escola

Os impactos das políticas de avaliação em larga escala na gestão pedagógica da escola, que inclui atividades de equipe gestora e docentes, também estão associados ao que ocorre no contexto dos resultados (Mainardes, 2018). Em todas as quatro escolas pesquisadas, os gestores afirmaram que a atual política de avaliação externa mudou seu modo de coordenar as ações pedagógicas da escola. Observamos nas respostas que as avaliações contribuíram positivamente para a reflexão sobre o fazer da escola no seu cotidiano. E ocorreram na forma de utilização não só dos resultados, mas também dos tipos de questões utilizadas nas avaliações no planejamento pedagógico.

Sempre muda, porque você sempre tem um ponto de vista diferenciado e você acaba dando uma mudada, você não pode ficar engessado também. Se você ver que balançou de um lado, você concerta do outro. Então sempre muda. (Gestor, escola Buriti).

Tem. Afinal de contas você tem um compromisso com toda a comunidade escolar, a gente tem que ter, por exemplo, a gente tem que ter um modelo de questão semelhante ao modelo que nós acreditamos que vem acontecendo nos vestibulares e que vai continuar tendo. Então não basta eu perguntar, eu repetir uma questão, eu tenho que elaborar em cima daquilo que eu acredito com questão inteligente e bem trabalhadas quanto que a gente vê que pode acontecer no próximo vestibular, entenda Enem, PAS, enfim. A gente tem que trabalhar em cima disso, por isso que eu falo que a gente tem que ser chato, tem que buscar, tem que pesquisar, tem que está lendo o tempo inteiro. Agora mesmo com os novos parâmetros, novas competências para o vestibular. (gestora, escola Aroeira).

No planejamento pedagógico, realizado, de modo geral pela equipe de coordenação junto com os professores em cada escola, são pensadas as estratégias pedagógicas para melhorar a aprendizagem dos alunos. As estratégias são diferenciadas pelo contexto escolar e incluem diversas atividades, mais frequentemente os projetos, que envolvem os estudantes, e oficinas de formação com os professores.

Projetos. A principal fonte da gente ter melhorado, mesmo que pouco são os projetos lançados. Como por exemplos, nós temos o projeto da leitura, que é o Café Literário, tem o projeto da Matemática no contraturno. São esses projetos que ajudam a dar uma melhorada. (Gestor, escola Buriti).

Nas escolas de ensino fundamental, foi observada uma preocupação maior com o planejamento didático e em relacionar o programa de ensino às competências e habilidades verificadas nos testes padronizados, enquanto nas escolas de ensino médio, as iniciativas próprias de avaliação estão mais centradas nos chamados “simulados” para o Enem e outros processos seletivos.

Da mesma forma que a gente trabalha com os meninos que são bons, que a gente vê um resultado mais rápido, a gente tem também os que têm mais dificuldade, e esses que têm mais dificuldade são exatamente aqueles que a gente tem o trabalho mais árduo, com trabalho de repetição, é o trabalho de produção, através deles, o descobrimento a partir das produções deles. Com aulas diferenciadas com os professores nos turnos contrários, onde elas são mais direcionadas aos alunos com grupos bem pequenos, assim em duplas, aulas com 10 alunos somente. Onde ela vai individualizado e faz desenho, apresentações. Por exemplo, física nós temos aqui um canal no Youtube com aulas de física com o nosso professor. É diferenciado mesmo, com filme, com desenho para ter uma visualização melhor. (Gestora, escola Buriti).

Outra iniciativa diz respeito à preparação dos estudantes de ensino médio para avaliações que sejam de acesso à educação superior.

Tem o Bora Vencer que é um programa, mas o problema é com mobilidade que é lá no Nilson Nelson, não lá no Ulisses Guimarães. São aulas para o Enem e para o PAS. (Gestor, escola Jacarandá).

Nos relatos dos docentes, a prática pedagógica é um fator determinante na invenção e reinvenção da política de avaliação em larga escala no contexto escolar. Embora os docentes tenham se mostrados mais críticos sobre como as avaliações chegam impostas as escolas (escola Jacarandá e escola Aroeira) reconhecem que provocam impactos no planejamento do ensino. Isso é mais evidente em relação à etapa de ensino em que atuam os docentes foi observada como um fator determinante para sua compreensão das políticas de avaliação em larga escala. Para os docentes que atuam no ensino fundamental, foi observado

um esforço maior em buscar uma articulação entre a estrutura das avaliações – em competências e habilidades – e o currículo da escola, mais focado no conteúdo.

Os docentes que atuam em escolas de ensino médio atuam na perspectiva de preparar os estudantes para o bom desempenho no Enem para o acesso à educação superior. Na prática pedagógica nas diferentes disciplinas, buscam elaborar avaliações da aprendizagem que sigam padrões do Enem e ou do PAS, aplicado pela Universidade de Brasília.

Nas estratégias pedagógicas citadas pelos docentes está o trabalho de planejamento nas coordenações, e a discussão dos resultados em gráficos realizada no Conselho Escolar (escola Ipê Amarelo). Mas não há consenso quanto a isso, os professores entrevistados na Escola Jacarandá responderam que o tempo nas coordenações pedagógicas é mais utilizado para o repasse de informações do que para o planejamento de atividades pedagógicas com foco no melhor desempenho dos estudantes. Isso fica mais a cargo dos próprios professores.

A principal iniciativa desenvolvida pelos docentes, em todas as escolas, está na aplicação de questões das avaliações externas em simulados para que os estudantes conheçam o tipo de prova e saibam até como se portar com maior segurança no momento da prova, reduzindo a ansiedade.

Impactos das avaliações externas na gestão pedagógica também são vistos na perspectiva dos estudantes, mais fortemente nos que se encontravam no ensino médio, preocupados com os processos seletivos para ingresso na educação superior. Mais imbuídos pela competitividade e da percepção de estarem em posição desfavorável em relação aos estudantes de escolas particulares, os estudantes do ensino médio apontam a necessidade de as escolas aplicarem os testes simulados e outras atividades que contribuam para uma melhor performance nos exames.

A gente aqui está entre as duas escolas particulares que são as melhores. Os alunos de lá têm coisas que a gente aqui não tem, têm equipamentos, metodologias, materiais mais avançados que a gente aqui não tem. E olha que somos a melhor entre as escolas públicas. Então, a gente aqui tem que correr atrás. (Estudante, escola Aroeira).

Em síntese, constata-se que as avaliações em larga escala, enquanto políticas de educação chegam às escolas e que sua relação com o trabalho pedagógico é definida em grande parte nas diretrizes e pela mediação realizada pela Secretaria de Estado de educação e pela equipe de gestão da escola. Na visão de gestores e docentes, as políticas de avaliação em larga escala vêm induzindo

mudanças na gestão pedagógica, incluindo o planejamento e as atividades avaliativas realizadas. Entretanto, há uma crítica à pressão por resultados.

Uma síntese da interpretação que os atores escolares fazem das avaliações em larga escala nos diversos contextos escolares.

Quadro 3: Interpretação dos gestores escolares sobre as políticas de avaliações em larga escala

TEMAS	UNIDADE ESCOLAR
Os professores e alunos da escola são receptivos às avaliações externas	Escola Ipê Amarelo Escola Jacarandá Escola Aroeira
A Secretaria de Educação envia à escola algum tipo de informação/ orientação sobre as avaliações externas	Todas as escolas entrevistadas
A Secretaria de Educação adota estratégias de intervenção na escola com base nos resultados das avaliações externas	Escola Ipê Amarelo Escola Jacarandá
A atual política de avaliação externa mudou o modo do(a) gestor(a) coordenar as ações pedagógicas da escola	Todas as escolas entrevistadas
A escola desenvolve estratégias pedagógicas para melhorar a aprendizagem dos alunos	Todas as escolas entrevistadas
A escola disponibiliza os dados das avaliações externas aos professores	Escola Ipê Amarelo Escola Jacarandá Escola Aroeira
A escola informa os resultados das avaliações externas aos pais	Escola Ipê Amarelo Escola Aroeira
A escola conversa com os estudantes sobre as avaliações externas	Todas as escolas entrevistadas
Gestor(a) é favorável a premiações vinculadas aos resultados nas avaliações externas	Escola Jacarandá Escola Aroeira

Fonte: Grifos nossos das entrevistas com gestores.

Quadro 4: Interpretação dos professores entrevistados sobre as políticas de avaliação em larga escala

TEMA	UNIDADE ESCOLAR
Os gestores e alunos da escola são receptivos às avaliações externas	Escola Ipê Amarelo Escola Jacarandá Escola Aroeira
A equipe gestora repassa informações /orientação sobre as avaliações externas	Escola Ipê Amarelo
A Secretaria de Educação envia à escola algum tipo de informação/orientação sobre as avaliações externas	Escola Jacarandá
A atual política de avaliação externa mudou a prática pedagógica e o modo dos professores planejarem suas aulas	Todas as escolas entrevistadas
A escola desenvolve estratégias pedagógicas para melhorar a aprendizagem dos alunos	Escola Jacarandá Escola Aroeira
A escola utiliza simulados ou outras atividades para preparar seus estudantes para as avaliações externas	Escola Ipê Amarelo Escola Jacarandá Escola Aroeira
A escola utiliza os dados decorrentes das avaliações externas junto aos professores	Escola Aroeira
Os professores são favoráveis a premiação para estimular o bom desempenho dos estudantes nas avaliações externas	Escola Jacarandá

Fonte: Grifos nossos das entrevistas com os professores.

Quadro 5: Interpretação dos estudantes entrevistados sobre as políticas de avaliação em larga escala

TEMA	UNIDADE ESCOLAR
A escola realiza provas simuladas ou outras atividades para preparar os seus estudantes para as avaliações externas.	Escola Aroeira
A escola não realiza simulados ou atividades suficientes para preparar os seus estudantes para as avaliações externas	Escola Buriti Escola Jacarandá
A escola divulga os resultados dos alunos de alguma forma e/ou em algum lugar.	Escola Buriti Escola Jacarandá
Não existe sistema de premiação associada aos resultados das avaliações externas.	Todas as escolas entrevistadas
Estudantes se sentem pressionados para estudar para as provas externas.	Escola Jacarandá
Estudantes não se sentem pressionados para estudar para as provas externas.	Escola Buriti Escola Jacarandá Escola Aroeira

Fonte: Grifos nossos das entrevistas com os estudantes.

Quadro 6: Interpretação dos familiares entrevistados sobre a política de avaliação em larga escala

TEMA	UNIDADE ESCOLAR
A escola dos filhos/netos/outros realiza reuniões com frequência	Escola Ipê Amarelo Escola Buriti
A escola dos filhos/netos/outros não realiza reuniões com frequência	Escola Jacarandá Escola Aroeira
A família conhece o que é avaliação externa	Escola Buriti
A família sabe quais são os resultados da escola nas avaliações externas	Escola Ipê Amarelo Escola Buriti
A família não sabe quais são os resultados da escola nas avaliações externas	Escola Jacarandá Escola Aroeira
A escola divulga para as famílias os resultados das avaliações externas	Escola Ipê Amarelo
A escola não divulga para as famílias os resultados das avaliações externas	Escola Buriti Escola Jacarandá Escola Aroeira
A escola não conversa com os pais sobre algum tipo de premiação pelos resultados obtidos nas avaliações externas	Todas as escolas entrevistadas

Fonte: Grifos nossos das entrevistas com as famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada em quatro escolas de educação básica da rede pública do Distrito Federal, situadas em regiões administrativas distintas, mostrou que as políticas de avaliação em larga escala, elaboradas centralmente, chegam à essas instituições e induzem mudanças nas práticas pedagógicas. No processo de implementação de políticas, as escolas representam o contexto da prática, o espaço onde essas políticas ganham forma, são vivenciadas e interpretadas pelos atores que dele participam. Para responder ao objetivo central da pesquisa, realizamos entrevistas com membros das equipes de gestão das escolas, estudantes, docentes e familiares nas quatro escolas. Assim, no contexto da prática, a interpretação que os atores fazem das políticas de avaliação em larga escala emergiu das respostas e foi sintetizada em dois núcleos temáticos que se complementam e abordam a finalidade e a receptividade das políticas de avaliação em larga escala.

Os gestores e docentes entrevistados demonstraram maior familiaridade com essas avaliações, entendendo como elas funcionam e se conectam ao trabalho pedagógico das escolas. No entanto, percebeu-se que os familiares entrevistados, em geral, desconheciam os objetivos dessas avaliações, como elas são trabalhadas no ambiente escolar, quais resultados são obtidos e como impactam o cotidiano escolar. Entre os estudantes, aqueles do ensino médio mostraram maior compreensão das avaliações devido à relação com o acesso à educação superior. Observamos que, no contexto da prática, a compreensão dos atores sobre a finalidade das avaliações em larga escala é influenciada pela etapa de educação básica atendida, a localização da escola, se em zona urbana ou zona rural. Na receptividade das políticas, os processos de comunicação entre secretaria de educação e escola, e, ainda, entre equipe de gestão, docentes, familiares e estudantes contribui para o entendimento e a apropriação de suas finalidades. Nesse aspecto, foi observada a necessidade de que a equipe de gestão busque uma comunicação mais ativa junto às famílias; na escola situada em zona rural, a escola Ipê Amarelo, a equipe de gestão desempenha esse papel de esclarecer as famílias quanto às avaliações em larga escala.

Também na receptividade, os impactos das avaliações em larga escala na gestão pedagógica permitem observar os efeitos que possuem no contexto dos resultados (Mainardes, 2006). Gestores e docentes afirmam que ocorreram mudanças na prática pedagógica em função das avaliações em larga escala, mas fazem críticas ao que apontam como descontextualização e homogeneização. Observamos que as modificações introduzidas buscam a preparação dos

estudantes para realização dos testes, visando o resultado da escola. Assim como Miranda, Garcia e Verasztó (2020), verificamos que ainda há uma série de desafios a serem enfrentados para que gestores e docentes se apropriem dos resultados das avaliações no sentido de integrá-las à prática pedagógica para promover melhorias significativas na qualidade da educação.

Ressaltamos o que apontam Machado e Alavarse (2014) a respeito das avaliações as avaliações externas como ferramentas de suporte à gestão educacional e no monitoramento do desempenho das escolas, embora também gerem tensões, como a pressão sobre os professores. Para as autoras, apesar das críticas e dos desafios, as avaliações externas têm potencialidades que podem contribuir para a melhoria da educação, desde que utilizadas de forma adequada e integradas a um processo mais amplo de avaliação institucional, que envolva a participação de diferentes atores educacionais.

Por fim, questionamos, também, a concepção construída sobre as avaliações em larga escala na interpretação dos atores no contexto escolar. Constatamos que, apesar das críticas feitas, predomina uma acomodação ao que é preconizado pelas políticas de avaliação em larga escala, numa perspectiva gerencial e normativa, segundo Afonso (2005). O autor identifica dois objetivos principais na avaliação escolar, que às vezes se contrapõem: o primeiro relacionado aos interesses administrativos (avaliação gerencial) e o segundo ligado aos propósitos educacionais ou pedagógicos (avaliação educacional). A avaliação gerencial baseia-se predominantemente em testes padronizados e avaliações somativas e normativas, enquanto a avaliação educacional utiliza abordagens formativas, críticas e diagnósticas. As avaliações normativas e as avaliações formativas têm impactos distintos no contexto educacional, dependendo do nível de implementação das políticas avaliativas: micro (sala de aula/pedagógico), meso (organizacional), macro (nacional) e mega (internacional).

Dessa maneira, é possível afirmar que a concepção da avaliação somativa e normativa está alinhada com a política de avaliação em larga escala, tal como desenhada no nível macro (nacional) e influenciada pelo nível mega (internacional). Segundo Afonso (2005, p. 34), a avaliação normativa é mais adequada em contextos em que os valores predominantes são a competição e a comparação, e esses valores foram os mais evidentes nos contextos estudados.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. 3 ed. São Paulo: Cortes, 2005.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A.; HOSKINS, K.; PERRYMAN, J. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASSO, F.; FERREIRA, R.; OLIVEIRA, A. S. Uso das avaliações de larga escala na formulação de políticas públicas educacionais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 115, p. 501-519, abr./jun. 2022.
- BONAMINO, A.; LIMA, N.C.M. Aspectos da gestão escolar e seus efeitos no desempenho dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. MARTINS, A. M. (et al Orgs.) *Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- BOCCIA, M. B.; DABUL, M. R. Competências necessárias à equipe gestora. In: BOCCIA, M. B.; DABUL, M. R.; LACERDA, S. C. (orgs.). *Gestão escolar em destaque*. (Pedagogia de A a Z: v. 5). Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.
- DALE, R. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010.
- CRESWELL, J. W. *Pesquisa qualitativa: abordagens tradicionais*. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2010.
- CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 5. ed. São Paulo: Penso, 2021.
- FERREIRA, M. A. S.; OLIVEIRA, T.M.G. A comunicação escola-família: um estudo sobre a parceria entre pais e professores no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 14, n. 42, p. 109-121, 2009.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: _____. *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LINDOSO, R. C. B.; SANTOS, A. L. F. Política educacional e a avaliação em larga escala como elemento de regulação da educação. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 13, n. 1, janeiro/2019.
- MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. *Educação & Realidade*, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr. 2014.
- MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. *Revista @mbienteeducação*, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan/jun, 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan. 2006.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, [S. l.], v. 12, 2018. DOI: 10.5380/jpe.v12i0.59217.

MENDES, A. P. S. A parceria entre família e escola no processo de ensino: um estudo sobre a comunicação e o envolvimento dos pais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, n. 56, p. 72–85, 2016.

MIRANDA, N. A.; GARCIA, P. S.; VERASZTO, E. V. Avaliação em larga escala e seus efeitos na gestão escolar: a concepção dos diretores. *Educação e Contemporaneidade*, v. 29, n. 57, p. 251–268, jan. 2020.

NARDI, E. L. *Gestão democrática do ensino público na educação básica: dimensões comuns e arranjos institucionais sinalizados em bases normativas de sistemas municipais de ensino*. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 123–136, mar./abr. 2018.

NÓVOA, A. As organizações escolares em análise. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

SANTANA, A. C. M. A construção do Estado avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos. In: ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. C. M. (orgs.). *Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa*. São Paulo: EdUFSCar, 2010. p. 38–50.

SOLIGO, V. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. In: WERLE, F. O. C. (org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber, 2010. p. 119–133.

WERLE, F. O. C. *Avaliação em larga escala: foco na escola*. Brasília: Liber Livro, 2010.

ANA MARIA DE ALBUQUERQUE MOREIRA

Professora Associada do Departamento de Políticas Públicas e Gestão da Educação da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional da Universidade de Brasília. Participa do Grupo de Pesquisa Política, Gestão e Avaliação da Educação Básica e Superior e da Red de Apoyo a la Gestión Educativa.

E-mail: anaalbuquerque@unb.br

ANA PAULA SILVA MACHADO

Doutoranda e Mestra em Educação e Licenciada em Pedagogia pela UnB. Atua como Analista de Negócios no Cebraspe e integra o Grupo de Pesquisa em Política, Gestão e Avaliação da Educação Básica e Superior.

E-mail: ana_smachado@outlook.com

LAÍS SILVEIRA ANTONIETTO

CLAUDIA MAFFINI GRIBOSKI

RESUMO

O presente trabalho discute as escalas de proficiência do Saeb no período entre 1995 e 2017, enfatizando os aspectos técnicos e formais da sua construção ao longo dos anos, com o objetivo de verificar de que maneira esses documentos têm sido concebidos e publicizados. Apresenta a teoria que embasa a definição de escalas de proficiência e realiza análise documental utilizando os relatórios técnicos publicados pelo Inep. A partir das modificações de um ciclo avaliativo para outro, conclui que a comparação entre os desempenhos dos estudantes restou prejudicada. Ademais, o nível de transparência observada nos últimos anos evidencia a necessidade de se ampliar o acesso as informações dessa política para efetivamente promover a melhoria na qualidade do ensino.

Palavras-chave: escala de proficiência; interpretação pedagógica; Saeb

ABSTRACT

This work presents a discussion about the Saeb proficiency scales in the period between 1995 and 2017, emphasizing the technical and formal aspects of its construction over the years, with the aim of verifying how these documents have been designed and published. It brings the theory that supports the construction of proficiency scales and makes a documental analysis using the technical reports published by Inep. By pointing out the changes made from one evaluation cycle to another, it is concluded that the comparison between student performance was impaired. Furthermore, the lack of transparency observed in this policy in recent years highlights the need to expand access to this information to effectively promote quality in education.

Key-words: proficiency scale; pedagogical interpretation; Saeb

RESÚMEN

Este trabajo presenta una discusión sobre las escalas de competencia de Saeb en el período comprendido entre 1995 y 2017, enfatizando los aspectos técnicos y formales de su construcción a lo largo de los años, con el objetivo de verificar cómo estos documentos han sido diseñados y publicados. Aporta la teoría que sustenta la definición de escalas de competencia y realiza un análisis documental utilizando los informes técnicos publicados por el Inep. De señalar los cambios realizados de un ciclo de evaluación a otro, se concluye que la comparación entre el desempeño de los estudiantes se vio afectada. Además, la falta de transparencia observada en la conducción de esta política en los últimos años pone de relieve la necesidad de ampliar el acceso a esta información para promover efectivamente una mejora en la calidad de la educación.

Palabras-clave: escalas de competencia; interpretación pedagógica; Saeb

INTRODUÇÃO

Na educação básica brasileira, a avaliação foi instituída como política de Estado e estratégia de monitoramento do ensino em meados de 1990, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Desde então, a cada dois anos, são aplicados testes aos estudantes dos ensinos fundamental e médio com vistas a realizar um diagnóstico da educação no país. Em 1996, essa política foi reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (Lei n. 9.394/1996) quando incumbiu à União o papel de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996). O Saeb avalia primordialmente as áreas de língua portuguesa (com foco em leitura) e de matemática (com foco na resolução de problemas). São avaliados os últimos anos de cada etapa de ensino – o 5º e o 9º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio.

Para cada uma dessas etapas, além de questionários contextuais que investigam fatores intra e extraescolares que influenciam o desempenho, são aplicados testes cognitivos para medir a proficiência dos estudantes da rede pública (censitariamente) e da rede privada (amostralmente). A partir desses dados quantitativos, a metodologia utilizada nas análises das respostas dos indivíduos a

esses testes – a Teoria de Resposta ao Item (TRI)¹ – permite a construção da escala de proficiência, um documento com teor qualitativo, que visa associar a valores numéricos um conjunto de informações pedagógicas. A escala de proficiência contém uma ordem numérica que representa as proficiências dos estudantes em um *continuum*, divididas em intervalos ou níveis, e um conjunto de descrições que visam traduzir essas proficiências em termos de habilidades ou competências que os estudantes demonstraram ao realizar o teste (FONTANIVE; ELLIOT; KLEIN, 2007).

Esse é, portanto, um resultado que, para além das médias e percentuais – dados quantitativos –, oferece uma interpretação pedagógica do desempenho dos indivíduos – dado qualitativo. Por isso, era de se esperar que ele fosse amplamente divulgado e utilizado pela comunidade escolar, principalmente professores e gestores. No entanto, diversos estudos revelam que, por mais que se tenha algum conhecimento dessa escala, a sua compreensão e efetivo uso no planejamento didático ainda é uma realidade distante (PERRY, 2009; SOUSA; OLIVEIRA, 2010; KISTEMANN JR; GOUVÊA, 2019; CALDERÓN; BORGES, 2020). Por outro lado, há também estudos que apontam incoerências e deficiências no processo de elaboração das escalas que justificariam essas dificuldades (HORTA NETO, 2006; SILVA; LEAL, 2018).

À parte das discussões sobre o uso de resultados de avaliações em larga escala ou das metodologias adotadas, parece ser consenso nos universos acadêmico e governamental que uma quantidade expressiva de dados tem sido coletada em avaliações nacionais, estaduais e municipais, porém, poucos estudos têm se dedicado a investigar seus resultados e impactos (FONTANIVE; ELLIOT; KLEIN, 2007; SOUSA; OLIVEIRA, 2010).

Objetivando contribuir nesse cenário, apresenta-se uma sistematização das escalas de proficiência do Saeb no intuito de esclarecer o processo de construção desses documentos e as mudanças pelas quais passaram desde a sua criação, em 1995. O objetivo geral é verificar de que maneira têm sido concebidas e conduzidas as escalas de proficiência do Saeb. Já os objetivos específicos são: (i) investigar as metodologias que embasam a construção das escalas de proficiência do Saeb; (ii) analisar comparativamente a metodologia de construção das escalas de proficiência publicadas pelo Inep e relacionadas ao Saeb; e (iii) identificar aspectos positivos e negativos no processo de evolução das escalas de proficiência do Saeb.

1 A TRI abrange uma série de modelos que visam explicar, probabilisticamente, o desempenho de indivíduos perante um determinado teste (ARAUJO; ANDRADE; BORTOLOTTI, 2009).

MÉTODO

O presente estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa, que visa aprofundar o conhecimento a respeito do objeto em foco, a saber, as escalas de proficiência do Saeb construídas e interpretadas. A partir dessa análise bibliográfica, se buscou compreender a teoria que embasou o processo de construção dessas escalas e sua interpretação pedagógica. Para tanto, são referenciados trabalhos publicados por Hambleton, Swaminathan e Rogers (1991); Beaton e Allen (1992); Klein e Fontanive (1995); Valle (2000); Andrade, Tavares e Valle (2000); Pasquali e Primi (2003); Horta Neto (2006); Oliveira (2008); Araujo, Andrade e Bortolotti (2009), entre outros. Já na análise documental, se investiga os relatórios técnicos publicados pelo Inep a respeito do Saeb, além de documentos oficiais pertinentes à avaliação educacional no país. O objetivo é fazer uma análise comparativa das metodologias de construção das escalas de proficiência da principal avaliação em larga escala realizada no Brasil.

Como resultados, primeiramente, são apresentados os pressupostos que fundamentam as escalas de proficiências, abordando a metodologia que viabiliza a sua construção. Em seguida, são analisadas as escalas de proficiência do Saeb no período entre 1995 e 2017, dando ênfase aos aspectos técnicos e formais de sua constituição. Por fim, se apresentam as conclusões deste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA CONSTRUÇÃO DE ESCALAS DE PROFICIÊNCIA

Começando pelos pressupostos que fundamentam a criação de escalas de proficiência, há que se mencionar a metodologia utilizada para viabilizar esse procedimento, a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Essa teoria surgiu da necessidade de superar dificuldades enfrentadas na análise das respostas dos indivíduos a um teste pela Teoria Clássica dos Testes (TCT), limitada no quesito comparabilidade tanto entre os próprios indivíduos quanto entre diferentes aplicações de um teste. Isso porque, na TCT,

[...] os resultados encontrados dependem do particular conjunto de itens que compõem o instrumento de medida, ou seja, as análises e interpretações estão sempre associadas à prova como um todo. Assim, torna-

se inviável a comparação entre indivíduos que não foram submetidos às mesmas provas, ou pelo menos, ao que se denomina de formas paralelas de testes (VALLE, 2000, p. 7).

Da mesma maneira, os resultados alcançados na TCT em determinado teste dependem da população que participou, de modo que mais difícil será o teste se menor proficiência tiverem os sujeitos que responderam e mais fácil ele será se maior for essa proficiência (PASQUALI; PRIMI, 2003). Em outras palavras, a análise pela TCT está atrelada ao contexto de aplicação do teste, o que inviabiliza, por exemplo, a construção de uma série histórica que permita observar a evolução no desempenho ao longo dos anos ou até mesmo a definição do nível de dificuldade do item, independentemente da população que responde a esse teste.

Ainda na década de 50, se percebe o início da elaboração de um modelo teórico e métodos para estimar parâmetros em testes que superam essas limitações. Na década de 80, esses métodos alcançaram o seu auge, em razão do desenvolvimento de tecnologias e *softwares* que tornaram possíveis os cálculos matemáticos envolvidos na aplicação da TRI (PASQUALI; PRIMI, 2003).

ATRI abrange uma série de modelos que visam explicar, probabilisticamente, o desempenho de indivíduos perante um determinado teste. Consiste, portanto, em um conjunto de modelos matemáticos que utiliza o item como unidade básica de análise. Com a TRI, se torna possível comparar indivíduos que realizam o mesmo teste em determinado ano ou em anos diferentes, estimar a proficiência dos indivíduos com base em outros parâmetros que não só a quantidade de acertos e calcular os parâmetros independentemente dos sujeitos que respondem o teste (ARAUJO; ANDRADE; BORTOLOTTI, 2009).

Apesar dos seus diversos modelos, em avaliação educacional é comumente utilizado o modelo logístico da TRI de três parâmetros, que calcula o nível de dificuldade dos itens do teste, o poder de discriminação de cada um deles em relação à habilidade investigada e a probabilidade de acerto ao acaso do indivíduo. Esses parâmetros são estatisticamente denominados a , b e c , por meio dos quais se calcula a probabilidade de um indivíduo responder corretamente um item em função da sua habilidade. De modo geral, se observa que à medida que a proficiência do indivíduo aumenta, também aumenta a probabilidade de ele responder o item corretamente (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000).

Em se tratando da representação dos parâmetros dos itens de um teste, o parâmetro a representa a discriminação do item, indicando o quanto ele é capaz de diferenciar indivíduos que possuem a habilidade avaliada daqueles que não a possuem (HAMBLETON; SWAMINATHAN; ROGERS, 1991). Um valor maior que zero indica uma discriminação positiva, ou seja, que é provável que um indivíduo que acerta determinado item de fato possua a habilidade avaliada. Quanto mais alto for esse valor, maior é o poder de discriminação do item. O parâmetro b diz respeito à dificuldade do item, expressa em uma escala de -3 a 3. Quanto maior for o valor de b , maior é a habilidade requerida para alcançar essa probabilidade de acerto – isso significa que mais difícil é o item. Em contrapartida, quanto menor for o valor de b , menor é a habilidade e, consequentemente, mais fácil é o item. (HAMBLETON; SWAMINATHAN; ROGERS, 1991). Por fim, o parâmetro c calcula a chance de um indivíduo acertar um item mesmo que ele não possua a habilidade que está sendo avaliada (HAMBLETON; SWAMINATHAN; ROGERS, 1991). Essa medida visa identificar, por exemplo, itens que, por problemas em sua construção, talvez estejam dando pistas sobre a resposta correta, de modo que o indivíduo pode acertar, apesar de não dominar aquele conteúdo, provavelmente, utilizando estratégias outras que não o seu próprio conhecimento.

A partir do cálculo desses parâmetros para todos os itens, realizados por *softwares* específicos e adotando técnicas estatísticas e matemáticas de estimação (ARAUJO; ANDRADE; BORTOLOTTI, 2009), se identificam aqueles que apresentam problemas. Por exemplo, o item pode apresentar baixa discriminação, não revelando se os indivíduos que o acertaram de fato possuem aquela habilidade, ou pode apresentar alta probabilidade de acerto ao acaso, mostrando que os indivíduos que acertaram o item podem tê-lo feito por mero acaso ou “chute”. Esses itens normalmente são excluídos das análises e descartados do banco de itens para uma aplicação definitiva do teste.

Após esse filtro, se estimam as proficiências a partir dos erros e acertos em cada um dos itens aplicados e do padrão de resposta de cada indivíduo. Nesse momento, tanto os parâmetros dos itens quanto as proficiências dos indivíduos são colocados em uma mesma escala, que tem como referência os valores de dificuldade (parâmetros b) dos itens. Assim, torna-se possível associar, por meio dos itens, as proficiências calculadas e as habilidades dos indivíduos (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000).

A metodologia para a construção dessa escala foi descrita por Beaton e Allen (1992), que definem os critérios para a seleção do que denominam níveis âncora. Segundo os autores, esses níveis devem ser previamente definidos

de acordo com os objetivos e as propriedades da escala. Cada um deles é constituído por um conjunto de itens que atendem três requisitos: (i) pelo menos 65% dos indivíduos de determinado nível acertam o item; (ii) no máximo 50% dos indivíduos no nível imediatamente anterior acertam o item; e (iii) a diferença entre esses dois percentuais é de pelo menos 30% (BEATON; ALLEN, 1992). Essa escala, que inicialmente é construída no intervalo de -3 a 3 (conforme os valores de b dos itens), comumente passa por uma transformação linear, que tem objetivo puramente didático, com vistas a facilitar a interpretação dos dados ao fornecer resultados com valores positivos (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000).

A distribuição esperada dos itens e dos indivíduos nessa escala se assemelha a uma curva de Gauss², que prevê cerca de 68% concentrados a um desvio padrão da média, tanto para cima quanto para baixo. Dentro de dois desvios padrões para cima e para baixo, estariam aproximadamente 95% dos indivíduos e dos itens, e no espaço de 3 desvios padrões estaria quase a totalidade da população alvo e dos itens aplicados. Cabe destacar que, para a construção de uma escala de proficiência, é importante que muitos itens tenham sido aplicados, de modo a garantir maior representatividade, e que os níveis escolhidos não sejam muito próximos (BEATON; ALLEN, 1992; ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000).

O próximo passo na construção de uma escala de proficiência é a sua interpretação pedagógica. A necessidade dessa etapa advém do fato de que se deter apenas na informação da localização dos respondentes em determinada escala traz respostas quantitativas, mas nenhuma informação qualitativa. Portanto, para melhor compreender essa diferença, é importante introduzir informações qualitativas, que tornem possível a utilização didática dos dados quantitativos da escala. A interpretação pedagógica de uma escala normalmente é feita por um grupo de especialistas da temática avaliada, que, de posse dos itens que compuseram o teste ou conjunto de testes, bem como dos resultados a eles associados, identificam as habilidades necessárias para responder corretamente cada item, conforme a matriz de referência da avaliação (BEATON; ALLEN, 1992).

É importante destacar que, por matriz de referência, se entende o documento que norteia uma avaliação educacional, desde a elaboração dos itens até a interpretação dos seus resultados. De maneira geral, consiste em um recorte do que é mais relevante e possível de ser avaliado em um teste em larga escala no currículo de determinada área do conhecimento, delimitando o que se espera

² A curva de distribuição normal, também chamada de curva de Gauss, consiste em um gráfico de densidade utilizado como modelo para representar o comportamento de fenômenos aleatórios em base em dois parâmetros: média e desvio-padrão (SALKIND, 2007).

que os estudantes dominem ao longo de determinado período escolar (HORTA NETO, 2006).

Com base na matriz, ao final da interpretação de uma escala de proficiência, espera-se ter um detalhamento do desempenho dos indivíduos, indicando aquilo que, por meio do teste aplicado, demonstraram ter desenvolvido em termos de habilidade. Vale ressaltar que esses dados, desde os parâmetros dos itens até a descrição da escala, são gerados com base em cálculos probabilísticos (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000). Sendo assim, se admite o seu teor aproximativo, uma vez que eles nada revelam além do que uma probabilidade em relação às habilidades avaliadas no teste. Isso quer dizer que a interpretação dos resultados deve levar em conta que as descrições de determinado nível de desempenho, provavelmente, representam as habilidades que os indivíduos daquele nível possuem. Essa representação constitui apenas parte do conhecimento desse indivíduo, justamente aquela que se pretendeu avaliar no teste (HORTA NETO, 2013).

2. ANÁLISE DAS ESCALAS DE PROFICIÊNCIA DO SAEB (1995-2017)

Em 1995, com a adoção de novas técnicas e metodologias com base na TRI para a análise das respostas dos estudantes que participaram do Saeb, se deu início à avaliação dos indivíduos por meio da proficiência demonstrada por eles durante o teste (HORTA NETO, 2006). Para tanto, foi definida uma escala de proficiência que variava entre 0 e 500 pontos.

Na inauguração da escala de proficiência do Saeb, quatro pontos foram definidos para a interpretação: 150, 225, 300 e 375. Um item era considerado representativo de um desses pontos se atendesse aos seguintes critérios: (i) um percentual de 65% ou mais de acerto no ponto sob análise; (ii) um percentual de acerto do item no ponto imediatamente inferior ao sob análise de até 25%; e (iii) um percentual de acerto do item no ponto imediatamente superior ao sob análise de pelo menos 95% (INEP, 1998). Depois de posicionados nesses pontos, os itens foram submetidos a uma banca de especialistas, que, de posse do seu conhecimento técnico em cada área, os descreveram pedagogicamente conforme os seus respectivos pontos, indicando, para cada um deles, o que os indivíduos demonstraram saber, compreender ou ser capaz de fazer (INEP, 1998). A escala interpretada foi publicada em formato de quadros e cada ponto abarcou determinada quantidade de descrições, inseridas por meio de marcador textual e iniciadas por verbo na 3ª pessoa do plural no presente.

No ciclo do Saeb 1997, houve mudança no método adotado para a ancoragem dos itens. Nesse ano, um item-âncora foi definido como sendo aquele que (i) 65% ou mais dos indivíduos em determinado ponto o acertam; (ii) menos de 50% dos indivíduos posicionados no ponto anterior o acertam e (iii) a diferença entre esses percentuais é maior que 30% (INEP, 1999). Além dessa alteração, os pontos escolhidos para a interpretação da escala foram aumentados em 25 pontos e passaram a ser 175, 250, 325 e 375. Para língua portuguesa, foi ainda inserido o ponto 100. Com os itens posicionados, o procedimento para a interpretação foi basicamente o mesmo, com a análise dos itens por um painel de especialistas que determinaram os conhecimentos e habilidades que os indivíduos demonstraram possuir quando situados em torno dos pontos estabelecidos (INEP, 1999). A escala interpretada foi igualmente organizada em formato de quadros, com o uso de marcadores textuais e verbos na 3ª pessoa do plural no presente. Especificamente nesse ciclo, foi feita uma tentativa no sentido de associar os pontos da escala às etapas da educação básica. O ponto 250, por exemplo, corresponderia ao final do 2º ciclo do ensino fundamental em língua portuguesa e ao final do 1º ciclo do ensino fundamental em matemática.

Em razão disso, se encontra no relatório publicado pelo Inep uma série de textos que se somam à leitura da interpretação da escala no intuito de esclarecer o significado pedagógico de cada um dos seus pontos em relação aos níveis de ensino. Segundo Horta Neto (2006, p. 73), a explicação desse procedimento no relatório técnico do Saeb 1997 se resumiu à indicação de que “foi feito primeiramente um cruzamento entre a matriz de referência e os resultados dos alunos, sendo a seguir consultados diversos especialistas nas áreas avaliadas”. Esse mesmo autor apresenta argumentos contrários a essa iniciativa, pois

[...] em um novo ciclo de avaliação a descrição das habilidades associadas a cada ponto não são necessariamente as mesmas daquelas descritas no ciclo anterior, já que as questões que estarão associadas a esses pontos [...] podem ser diferentes. Com isso, pode ser que não seja mantida a mesma relação entre o ponto da escala e o momento da aprendizagem existente no ciclo anterior. Outra razão para a inadequação [...] advém do fato de que existe uma grande dispersão nos resultados da avaliação. Com isso, é possível encontrar alunos de uma mesma série com diversas proficiências, e assim sendo, fica muito difícil associá-las às etapas da educação básica (HORTA NETO, 2006, p. 73).

Ainda conforme Horta Neto (2006, p. 73), “provavelmente pelas dificuldades aqui apontadas, no próximo ciclo de avaliação é abandonada a tentativa de associar os pontos da escala com as etapas da educação básica”. Um outro comentário a respeito da escala de proficiência do ciclo 1997 do Saeb diz respeito à impossibilidade de comparação com a escala do ciclo de 1995, haja vista a mudança nos pontos escolhidos para a interpretação.

Em 1999, houve mudança de critérios para a ancoragem de itens, em virtude da constatação de que os anteriores eram muito rigorosos e culminavam na exclusão de muitos deles, restando poucos para a interpretação da escala (OLIVEIRA, 2008). Quanto ao método de ancoragem desse ano, um item era alocado em determinado ponto, se: (i) naquele ponto houvesse mais de 50 indivíduos; (ii) o percentual de acertos no item situado no ponto anterior ao em análise fosse menor que 65%; (iii) o percentual de acertos do item no ponto em análise fosse maior ou igual a 65%; e (iv) o ajuste da TRI fosse bom. Essa metodologia afrouxou os parâmetros para a definição de itens âncoras, permitindo que uma maior quantidade de itens fosse incluída na escala de proficiência (OLIVEIRA, 2008).

Quanto à seleção de pontos para a interpretação, com a justificativa de que em edições anteriores não era possível atribuir significado pedagógico às médias que se situavam entre dois pontos interpretados na escala, foi adotada uma forma de descrição que abrangesse não somente pontos, mas intervalos da escala, denominados níveis de desempenho (INEP, s.d). A interpretação desses níveis seguiu a metodologia utilizada em 1995 e 1997, com a submissão dos itens a especialistas, que descreviam o que os indivíduos com proficiências em determinado intervalo sabiam e eram capazes de fazer. No entanto, houve mudança no formato de publicação da descrição da escala. No relatório técnico do Saeb 1999, as descrições de cada nível ocuparam uma página dos anexos, seguidas de um item alocado no respectivo nível, a título de exemplificação. Observa-se novamente o uso de marcadores textuais para elencar as habilidades, entretanto, os verbos são utilizados no infinitivo e há textos corridos que também descrevem o que os indivíduos demonstraram ser capazes de realizar.

Em 2001, mais uma vez, houve alteração nos níveis da escala de proficiência. Além da inclusão de pontos ou intervalos, os níveis foram nomeados com os números de 1 a 8 em língua portuguesa e 1 a 10 em matemática. Quanto aos critérios de ancoragem dos itens, segundo relatório desse ciclo, “um item é considerado âncora em um determinado nível quando: (i) o percentual de acerto do item, no nível considerado e nos níveis acima dele, é maior que 65%; (ii) o percentual de acerto do item, nos níveis anteriores, é menor que 65%” (INEP, 2002a, p. 14).

A escala interpretada ganhou um formato diferente em 2001. Em cada nível, as habilidades dos estudantes foram distribuídas de acordo com os tópicos da matriz de referência do Saeb. Especificamente em língua portuguesa, eram seis: procedimentos de leitura; implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão dos textos; relação entre textos; coesão e coerência no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e variação linguística (INEP, 2002a). Visualmente também organizada em um quadro, em 2001, foram dispensados os marcadores textuais e surgiram textos descritivos para cada um desses tópicos, que mostram as habilidades que os estudantes demonstraram possuir, indicadas por verbo na 3ª pessoa do plural no presente. Ademais, foram incluídos os percentuais de estudantes de cada série avaliada posicionados em cada nível, à direita. Nesse mesmo ano, foi feita uma nova tentativa no sentido de associar os pontos da escala aos momentos da aprendizagem formal. No entanto, de acordo com Horta Neto (2006, p. 80), apesar do critério adotado ser mais coerente que o de 1997, visto que utilizava como foco de análise o final dos ciclos de aprendizagem, “novamente, não foi apresentada uma justificativa técnica que permitisse entender os critérios utilizados para estabelecer essas relações”.

No ciclo de 2003 do Saeb, assim como nos ciclos anteriores, a apresentação dos resultados foi novamente modificada. Apesar de não serem fornecidos argumentos técnicos consistentes que justificassem essa alteração, os níveis da escala de desempenho foram agrupados em quatro classificações – Muito crítico, Crítico, Intermediário e Adequado –, denominadas estágios de construção de competências. Ademais, foram estabelecidas proficiências mínimas por área e etapa da educação básica (INEP, 2006).

Quanto à interpretação da escala, no relatório do Saeb 2003 não foi apresentada uma descrição única, por área, como pode ser observado em ciclos anteriores. Dessa vez, para cada série, foram incluídos quadros que detalham as habilidades que os indivíduos demonstraram possuir, organizadas conforme os tópicos das respectivas matrizes de referência.

Nesse formato, se percebe ainda o posicionamento das habilidades conforme o ponto da escala e os estágios de construção de competências adotados nesse ciclo, além da indicação dos percentuais de indivíduos em cada um desses subgrupos. Ademais, se nota que as descrições também são iniciadas por verbo na 3ª pessoa do plural no presente, como já utilizado em ciclos anteriores.

Em 2005, foi publicada pelo MEC a portaria n. 931, que trouxe novidades para o Saeb, passando esse a ser constituído por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida popularmente como Prova Brasil. A primeira manteve “os objetivos, características e procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até agora pelo Saeb realizado por meio de amostras da população” (BRASIL, 2005, Art. 1º, § 1º). Avalia, portanto, os sistemas de ensino público e particular a cada dois anos, com vistas a produzir informações sobre o desempenho dos alunos dos ensinos fundamental e médio.

A segunda, a Prova Brasil, passou a ter como objetivo principal oferecer informações sistemáticas sobre os desempenhos dos estudantes de cada unidade escolar da rede pública de ensino avaliada, tendo como característica o caráter censitário da avaliação. Assim, se pretendia “avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global (BRASIL, 2005, Art. 1º, § 2º)

Esse movimento pode ser entendido como um esforço do Estado em promover a testagem dos estudantes brasileiros e, assim, investir na avaliação como ferramenta de medida da qualidade, da equidade e da eficiência dos sistemas e redes de ensino brasileiros. No entanto, a partir desse ano, o mesmo esforço não foi observado no que se refere à transparência dessa política e à divulgação dos seus resultados. Apenas em 2018 foi publicado um relatório que pretendeu exibir um panorama da década 2005-2015 da Aneb e da Anresc. Essa percepção é corroborada por Horta Neto (2013, p. 153), que em sua tese afirma que

[...] Desde o ciclo de 2005, não são mais publicados os relatórios técnicos, e as informações relativas às proficiências das escolas passaram a ser divulgadas no site do Inep. Um fato como esse prejudica bastante a transparência de um procedimento de tamanha relevância, que envolve tantas pessoas. Qualquer que seja a pesquisa, uma das regras básicas é o acesso à metodologia utilizada e às informações que deram origem às medidas divulgadas. Portanto, seria importante que o Inep voltasse a produzir e a divulgar os relatórios técnicos.

Apesar dessa constatação, o relatório técnico publicado em 2018, que abrangeu seis edições da Prova Brasil, foi o primeiro a trazer, especificamente na descrição da escala de desempenho, uma metodologia de caráter pedagógico que

orientasse a forma como os especialistas deveriam fazer as interpretações dos itens posicionados na escala para além do uso de seus conhecimentos técnicos na área. Segundo o relatório,

[...] Na metodologia adotada pelo Inep para construção da escala interpretada, os itens são descritos pedagogicamente de acordo com três elementos estruturais: 1) Operação cognitiva: traduz as ações requeridas ao participante do teste para resolver a situação-problema proposta pelo item; 2) Objeto do conhecimento: refere-se aos conhecimentos escolares solicitados ou mobilizados no item para que o respondente execute a operação cognitiva visando à resolução do item; 3) Contexto: considera as situações envolvidas no problema construído pelo item (INEP, 2018, p. 47).

Quanto aos critérios de ancoragem, o relatório não traz informações novas, o que permite supor que são os mesmos adotados nos ciclos de 2001 e 2003. Já no que se refere aos níveis da escala, esses não sofreram qualquer alteração no período 2005-2015. Da mesma maneira que em 2003, a escala de proficiência do período 2005-2015 é separada por etapa de ensino e, nessa versão da interpretação da escala, também não são utilizados marcadores textuais e cada nível é descrito por um texto corrido que elencam as habilidades que os estudantes provavelmente possuem, cada uma iniciada por verbo no infinitivo. Interessante observar algumas informações inseridas nesse formato. Primeiramente, no nível 0, que representa desempenhos menores que 125, a escala traz a frase “Os estudantes localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois não demonstram sequer habilidades muito elementares”, reforçando a preocupação com o posicionamento de estudantes nesse nível. Além disso, o nível 1 é iniciado pela frase “Os estudantes provavelmente são capazes de”, que corrobora o caráter probabilístico da escala de desempenho (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000). Por fim, a inclusão de “Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de” no início da descrição dos demais níveis reforça a cumulatividade da escala, isto é, que um estudante posicionado em determinado nível, provavelmente, possui as habilidades descritas nesse nível e aquelas descritas nos níveis anteriores (BEATON; ALLEN, 1992).

No ciclo de 2017, os métodos adotados para a construção da escala de proficiência e a sua interpretação não foram diferentes do descrito no relatório que compreende os ciclos de 2005 a 2015. Os critérios de ancoragem e os níveis da

escala adotados são os mesmos e as orientações para a análise dos itens pelos especialistas são postas de forma bastante similar (INEP, 2019). Dessa vez, o Inep optou por inserir uma nota que informa que “O Saeb não especifica as habilidades desenvolvidas no nível 0 da escala”. No entanto, nenhuma justificativa foi dada quanto ao porquê dessa não especificação.

Como fonte de acesso às escalas de proficiência do Saeb, além dos relatórios técnicos relacionados a cada ciclo, no site do Inep³ estão disponíveis as escalas mais atualizadas da avaliação. Retiradas do contexto de um relatório técnico sobre o processo avaliativo, as escalas são disponibilizadas à comunidade para fins de consulta. Conforme os ciclos anteriores, elas são organizadas por ano escolar.

Novamente, se percebe que os níveis de desempenho não foram alterados, mas chama a atenção a forma em que a escala interpretada foi organizada, retomando o uso de marcadores textuais para indicar as habilidades posicionadas em cada nível. Em todos os outros aspectos (uso de verbos no infinitivo e as frases no início de cada nível), a escala mantém a estrutura já observada no ciclo anterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo elucida os pressupostos metodológicos que embasam a definição e construção de escalas de proficiência, a partir do levantamento de pesquisas em avaliação educacional e teorias de medida. Utilizando no referencial teórico autores ligados à pesquisa em educação, psicologia e estatística, foi possível esclarecer os procedimentos e parâmetros envolvidos na construção de escalas. Essa investigação foi fundamental para embasar a análise das escalas de proficiência do Saeb, objetivo maior deste estudo.

Visando atender a esse objetivo, foi feita uma análise documental dos relatórios técnicos divulgados pelo Inep concernentes aos ciclos de avaliação do Saeb no período de 1995 a 2017. A leitura desse material revelou que, entre os anos de 1995 e 1999, em que foram realizados três ciclos da avaliação, a comparação de resultados foi inviabilizada pelo fato de terem sido realizadas modificações nos pontos escolhidos para a interpretação da escala (HORTA NETO, 2006). Essas alterações, apesar de terem o objetivo de aprimorar a metodologia utilizada, garantindo maior confiabilidade ao processo, dificultam “o trabalho de um

3 A título de divulgação para a sociedade, o Inep publica as escalas de proficiência também em seu portal, no seguinte endereço: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>

gestor que procure entender o que vem acontecendo com o sistema educacional pelo qual é responsável” (HORTA NETO, 2006, p. 74). Um dos grandes méritos da avaliação em larga escala é permitir verificar, durante determinado período, pontos de evolução ou involução e, a partir daí, criar estratégias para reforçar aspectos positivos e corrigir os negativos. No entanto, nesses anos foi inviável fazer esse diagnóstico, tendo em vista que em cada ciclo foram escolhidos pontos diferentes para a ancoragem dos itens e para a interpretação da escala.

Por outro lado, desde 1999, quando foram estabelecidos os níveis de desempenho nos intervalos entre dois pontos da escala, a metodologia adotada pelo Inep para a construção de escalas de proficiência parece ter se consolidado. Entre 1999 e 2001 ainda são observados alguns ajustes, mas em 2003 é instituída a métrica com intervalos de 25 pontos (meio desvio padrão), utilizada até hoje (INEP, 2006). Essa permanência é fundamental para a definição de uma série histórica do desempenho em uma avaliação que, por sua vez, fornecerá indícios sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem no país.

Outro ponto que chama a atenção é o fato de ter sido publicado apenas um relatório no período entre 2005 e 2015, o que evidencia que, mesmo com todos os investimentos e esforços no sentido de garantir a testagem dos estudantes brasileiros, pouco tem sido feito quanto à publicação dos resultados dessas avaliações (HORTA NETO, 2013). Entendendo a escala de proficiência como uma ferramenta que visa dar subsídios a professores e gestores a respeito do desempenho de seus estudantes, é primordial que eles tenham acesso ao seu conteúdo, compreendam o seu significado e, principalmente, tenham as informações necessárias para melhorar o seu trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, a qualidade do ensino no Brasil. Se essa devolutiva não acontece, perde-se o sentido em realizar a própria avaliação. Como afirma Horta Neto (2013, p. 94), o uso eficaz desses resultados deve partir do pressuposto de que

[...] compreender melhor as diferenças de complexidade existentes entre as diferentes habilidades testadas [...] pode trazer informações importantes sobre as limitações existentes, que impedem o avanço na aprendizagem. Determinar que a proficiência está associada a um número ou que ela se encontra em determinado nível da escala de proficiência de nada adianta. É preciso dar significado pedagógico ao número, pois, afinal, qual o sentido de se afirmar que a proficiência média dos alunos de uma escola encontra-se no nível 2?

Finalmente, sobre os resultados do Saeb, é importante frisar a necessidade de se manter uma constância no seu formato de divulgação entre os ciclos e garantir materiais que de fato estejam ao alcance da comunidade. A avaliação em larga escala e todas as metodologias que a circundam são bastante complexas e “dispõem de tecnologia que parece não ter sido suficientemente sistematizada e difundida no cenário educacional, e em particular, no cenário brasileiro” (FONTANIVE; ELLIOT; KLEIN, 2007). Esclarecer seus pressupostos em uma linguagem acessível e concisa é vital para garantir que o seu objetivo seja alcançado. É preciso ampliar o rol de produtos de divulgação de uma política tão importante como essa, mas também garantir que a comunidade acadêmica tenha informações necessárias para desenvolver estudos que possam não só melhorar a avaliação, mas também proporcionar maior conhecimento dos seus resultados e consequências.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, D. F. de; TAVARES, H. R.; VALLE, R. da C. Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~aanjos/CE095/LivroTRI_DALTON.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.
- ARAUJO, E. A. C. de; ANDRADE, D. F. de; BORTOLOTTI, S. L. V. Teoria da Resposta ao Item. **Rev Esc Enferm USP**, São Paulo, v. 43, n. esp., p. 1000-1008, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/reeusp/a/V59FdSVm6CsSxQYkI5nr8tD/?lang=pt>>. Acesso em: 21 ago. 2021.
- BEATON, A. E.; ALLEN, N. L. Interpreting scales through scale anchoring. **Journal of Educational Statistics**, v. 17, p. 191-204, 1992. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/1165169>>. Acesso em: 21 ago. 2021
- BRASIL. Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 mai. 2020.
- BRASIL. Portaria n. 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 55, p. 17, 22 mar. 2005. Seção 1. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. Avaliação em larga escala na educação básica: usos e tensões teórico-epistemológicas. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 28-58, jan./mar. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i34.2281>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

FONTANIVE, N. S.; ELLIOT, L. G.; KLEIN, R. Os desafios da apresentação dos resultados da avaliação de sistemas escolares a diferentes públicos. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madri, v. 5, n. 2, p. 262-273, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10486/660969>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

HAMBLETON, R. K.; SWAMINATHAN, H.; ROGERS, H. J. **Fundamentals of Item Response Theory**. Newbury Park: Sage University Paper, 1991. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/014662169301700309>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

HORTA NETO, J. L. **Avaliação externa**: a utilização dos resultados do SAEB 2003 na gestão do sistema público de Ensino Fundamental no Distrito Federal. Brasília, 2006. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/5811>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

HORTA NETO, J. L. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais**: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo. Brasília, 2013. 358 f. Tese (Doutorado em Política Social) - Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/14398>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

INEP. **Resultados do Saeb/95**: escalas de proficiência. 2. ed. Brasília: Inep, 1998. Disponível em: <<http://inep.gov.br/documents/186968/484421/Resultados+do+SAEB-95+escalas+de+profici%C3%A2ncia/5367fe05-c42e-4aeb-a771-ded2af158322?version=1.2>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

INEP. **Saeb 97**: primeiros resultados. Brasília: Inep, 1999. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/saeb_97_primeiros_resultados.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

INEP. **Saeb**: resultados 99. Brasília: Inep, s.d. Disponível em: <http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/485776>. Acesso em: 21 ago. 2021.

INEP. **Relatório Saeb 2001**: língua portuguesa. Brasília: Inep, 2002a. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me0000131.pdf>>. Acesso em 21 ago. 2021.

INEP. **Relatório Saeb 2001:** matemática. Brasília: Inep, 2002b. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_saeb_2001_matematica.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

INEP. **Relatório Nacional Saeb 2003.** Brasília: Inep, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/489262>. Acesso em: 21 ago. 2021.

INEP. **Relatório Saeb (Aneb e Anresc) 2005-2015:** panorama da década. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473828>. Acesso em: 21 ago. 2021.

INEP. **Relatório Saeb.** Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6730262>. Acesso em: 21 ago. 2021.

KISTEMANN JR, M. A.; GOUVÊA, C. de L. Uma investigação com professores de matemática e sua leitura dos resultados das avaliações em larga escala (Proeb). **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 9, n. 1, p. 606-624, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.34019/2237-9444.2019.v9.31132>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. S. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n. 66, p. 29-34, abr./jun. 1995. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.15i66.%25p>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

OLIVEIRA, L. K. M de. **Três investigações sobre escalas de proficiência e suas interpretações.** Rio de Janeiro, 2008. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=125579>. Acesso em: 21 ago. 2021.

PASQUALI, L.; PRIMI, R. Fundamentos da Teoria da Resposta ao Item. **Avaliação Psicológica**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 99-110, 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712003000200002>. Acesso em: 21 ago. 2021.

PERRY, F. A. **Escalas de proficiência:** diferentes abordagens de interpretação na avaliação educacional em larga escala. Juiz de Fora, 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3835>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

SALKIND, N. J. (ed.) **Encyclopedia of measurement and statistics**. v. 1. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2007. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.4135/9781412952644>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

SILVA, F. S. da; LEAL, T. F. Escala de proficiência da Prova Brasil: o que informa aos professores? **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 18, n. 3, p. 90-108, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.35572/rle.v18i3.1057>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

SOUSA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/HfYnBHFv4x63bWY6nkfJt7H/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

VALLE, R. da C. Teoria de Resposta ao Item. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 21, p. 7-92, 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.18222/ea02120002225>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

LAÍS SILVEIRA ANTONIETTO

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília.

e-mail: lsantonietto@gmail.com

CLAUDIA MAFFINI GRIBOSKI

Pedagoga e Doutora em Educação, Professora da Universidade de Brasília e Diretora Executiva do Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos.

e-mail: cgriboski4@gmail.com





REVISÃO DE ITENS E CONTROLE DE QUALIDADE DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

ITEM REVIEW AND QUALITY CONTROL OF LARGE-SCALE ASSESSMENTS

REVISIÓN DE ÍTEMS Y CONTROL DE CALIDAD DE EVALUACIONES A GRAN ESCALA

LEDA CLÁUDIA DA SILVA

CAROLINA VIEIRA PELEGRINI

RESUMO

O presente estudo pretende dar destaque à etapa de revisão de itens como meio de controle de qualidade das Avaliações em Larga Escala, ressaltando a necessidade de formação de um corpo técnico qualificado para a execução desta atividade. Considerando o fato de que as Avaliações em Larga Escala são processos consolidados no ambiente educacional que geram significativo volume de dados e que a investigação sobre o uso destes dados para a formulação de políticas públicas perpassa a análise sobre a qualidade dos testes, o artigo, por meio de método hipotético-dedutivo fundamentado em pesquisa qualitativa, faz uso das regras estabelecidas para a elaboração de itens de múltipla escolha para corroborar a hipótese de que uma revisão criteriosa exige o domínio de conceitos e técnicas por parte de profissionais qualificados a fim de assegurar a qualidade dos instrumentos de avaliação.

Palavras-chave: revisão; avaliação em larga escala; qualidade; item de múltipla escolha.

ABSTRACT

The present study intends to highlight the item review stage as a resource of quality control of Large Scale Assessments, emphasizing the need to train a qualified technical staff to carry out this activity. Considering the fact that Large Scale Assessments are consolidated processes in the educational environment that generate a significant volume of data and that research on the use of these data for the formulation of public policies permeates the analysis of the quality of tests, the article, by using a hypothetical-deductive method based on qualitative research, makes use of the established rules for multiple choice test items to support the hypothesis that a careful review requires the mastery of concepts and techniques by qualified professionals in order to ensure the quality of the assessment instruments.

Keywords: review; large-scale assessment; quality; multiple choice item.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo resaltar la etapa de revisión de ítems como medio de control de calidad para Evaluaciones de Gran Escala, enfatizando la necesidad de capacitar a un personal técnico calificado para llevar a cabo esta actividad. Considerando que las Evaluaciones a Gran Escala son procesos consolidados en el ámbito educativo que generan un volumen significativo de datos y que la investigación sobre el uso de estos datos para la formulación de políticas públicas permea el análisis de la calidad de las pruebas, el artículo, utilizando un método hipotético-deductivo basado en la investigación cualitativa, hace uso de las reglas establecidas para la elaboración de ítems de opción múltiple para sustentar la hipótesis de que una revisión cuidadosa requiere el dominio de conceptos y técnicas por parte de profesionales calificados con el fin de asegurar la calidad de los instrumentos de evaluación.

Palabras clave: revisión; evaluación a gran escala; calidad; ítem de opción múltiple.

INTRODUÇÃO

O interesse em utilizar as avaliações em larga escala (ALE) em benefício do sistema educacional e do fortalecimento de uma cultura avaliativa é crescente no Brasil. A presença, cada vez maior, de estados e municípios atuando na elaboração de seus próprios sistemas de avaliação, o aumento no número de avaliações realizadas pelo poder executivo ao longo do tempo e a formação de um campo acadêmico voltado ao estudo dessa temática envolvendo diferentes áreas do conhecimento (Bauer, Alavarse, Oliveira, 2015), tais como, a estatística, a psicometria e a pedagogia, são fatores comprobatórios de uma prática de avaliação educacional cada vez mais consolidada no país.

As ALE são avaliações somativas¹ na forma de provas padronizadas que proporcionam um retrato dos resultados de aprendizagem de um determinado grupo, ciclo escolar e em determinadas disciplinas. Elas verificam o aproveitamento global dos estudantes, destacando as desigualdades de aprendizagem entre diferentes grupos populacionais e fornecendo aos governos dados que podem ser utilizados na formulação de políticas públicas e no monitoramento das mudanças nos resultados de aprendizagem ao longo do tempo (UNESCO, 2019).

O Brasil segue a tendência mundial de expansão das ALE tanto por meio do desenvolvimento de sistemas próprios de avaliação que abarcam desde o ensino fundamental até o ensino superior, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), quanto por meio de sua participação em avaliações internacionais, tais como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), o Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS), e o Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Erce), este último envolvendo países da América Latina e Caribe. O país busca, inclusive, estabelecer sistema de avaliação para a educação profissional e tecnológica, ainda em desenvolvimento, por meio da lei 14.645/23, recentemente promulgada.

¹ Ao longo da história da educação, a prática de avaliar foi definida como um julgamento imparcial e objetivo sobre o desempenho do estudante voltado à sua aprovação ou reprovação para subseqüentes etapas do ensino escolar. A partir da segunda metade do século XX, a avaliação foi repensada por diferentes estudiosos da educação e passou a ser compreendida como um procedimento baseado em critérios e objetivos expressos e previstos, voltados ao aprendizado, que deveria ser realizado de modo contínuo, ou seja, passou a ser considerada parte do processo de aprendizado e não apenas um recurso classificatório. Essa transformação levou à formulação de diferentes técnicas e tipologias de avaliação, tais como a avaliação formativa, cujo objetivo é fornecer informações para o aprimoramento de ações didáticas e pedagógicas, tendo como campo de aplicação a sala de aula, e a avaliação somativa, voltada a determinar o mérito de programas e sistemas educacionais por meio do levantamento de dados a respeito do desempenho de estudantes e demais atores e contextos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. É nesta última tipologia que se enquadram as avaliações em larga escala (Desprebiteris; Tavares, 2017).

O desenvolvimento das ALE não se dá, entretanto, sem consequências imprevistas capazes, inclusive, de deturpar seu objetivo original, que consiste na equidade educacional. Estudo publicado em 2019 pela Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura (UNESCO) informa que, entre os anos de 2013 e 2017, 177 países aplicaram avaliações em larga escala em nível nacional e transnacional. O mesmo estudo afirma que está comprovada a relevância e o benefício das ALE como fonte de dados para a formulação de políticas públicas educacionais capazes de garantir a qualidade do ensino, mas, ao mesmo tempo, aponta quatro consequências não previstas e limitações da aplicação e amplificação desse tipo de avaliação em uma escala mundial (UNESCO, 2019).

A primeira das consequências imprevistas decorrentes da ênfase dada às ALE, conforme o mencionado estudo da UNESCO, está relacionada com a elaboração das provas e consiste na limitação da conceitualização da educação e da aprendizagem. Essa limitação estaria associada ao recorte feito pelas avaliações. Ao abordarem uma gama limitada de dimensões da aprendizagem e mensurar um pequeno número de habilidades e competências para permitir a comparabilidade entre sistemas, as ALE estariam limitando a compreensão dos aspectos mais valiosos da educação.

O segundo impacto seria a limitação da conceitualização de qualidade da educação e, aqui, o destaque é dado a necessidade de somar aos resultados das provas padronizadas outros indicadores qualitativos e quantitativos relativos às demais variáveis associadas à qualidade da educação. Os resultados das provas não podem ser considerados o único indicador válido tampouco devem ser analisados isoladamente. Diante disso, cabe ressaltar que as ALE utilizam outros instrumentos avaliativos para além das provas padronizadas, tais como questionários contextuais que buscam levantar informações sobre o contexto socioeconômico dos estudantes e de suas famílias, sobre o corpo docente e dirigente das escolas e sobre o ambiente escolar. Além disso, não faltam estudos que consideram outras dimensões da qualidade de ensino junto à análise dos dados das ALE como, a critério de exemplo, os estudos de Franco et al (2007), que destaca como variáveis associadas à qualidade e equidade escolar os seguintes fatores: a) recursos escolares, b) organização e gestão da escola, c) clima acadêmico, d) formação e salário docente, e) ênfase pedagógica; e Lima (2012), que analisa as variáveis a) liderança administrativa e pedagógica, b) clima interno, c) grau de abertura da comunidade à escola e d) estrutura física e organizacional como categorias associadas à qualidade escolar. O estudo da UNESCO observa, no entanto, que como o escopo das ALE é a prova objetiva e/ou discursiva, corre-

se o risco de utilizar os dados por elas gerados como o fator determinante da qualidade do ensino.

A terceira consequência seria a restrição dos aspectos que são valorizados e está diretamente relacionada aos currículos escolares. Ao privilegiar a avaliação de determinadas áreas em detrimento de outras, os instrumentos de avaliação das ALE não seriam suficientes para avaliar o amplo leque de competências cultivadas no meio educacional. Por fim, a última consequência imprevista desses processos de avaliação seria a restrição das pessoas que são valorizadas, uma vez que nem todos os estudantes são submetidos a esse tipo de teste. Dessa forma, as ALE não estariam considerando a pluralidade de estudantes, tanto nos processos de elaboração quanto nos processos de aplicação (UNESCO, 2019).

As informações do estudo da UNESCO vão ao encontro de estudos produzidos pela academia brasileira e a percepção de parte dos agentes e profissionais escolares a respeito das ALE que confrontam a prática avaliativa desenvolvida pelas instituições responsáveis pelas avaliações. Conforme Diana Cerdeira (2018), parte da literatura dedicada aos estudos sobre avaliação afirma que as ALE estariam centradas no desempenho dos estudantes e na responsabilização dos professores pelo sucesso ou insucesso dos discentes nos resultados dos testes. Isso geraria pressões que pouco afetam a qualidade do ensino, uma vez que tais pressões direcionariam a educação para o alcance de bons resultados nas provas padronizadas. É pertinente, portanto, investigar o uso que se faz dos dados gerados pelas ALE para que, para além da mera crítica aos processos de avaliação e da mera adaptação de currículos e escolas para os testes, a fim de angariar recursos e responsabilizar os agentes educacionais, haja um esforço coletivo da comunidade escolar em prol do uso dos dados das ALE como meio para melhorar a qualidade do ensino (Cerdeira, 2018).

Porém, embora as ALE forneçam informações para o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino, existe a possibilidade de subutilização dos dados, ou seja, do uso ineficaz das informações geradas pelas avaliações². Em contrapartida, o foco excessivo nos resultados pode gerar uma sobreutilização dos dados dando-lhes uma dimensão exagerada diante de outros aspectos relevantes para a avaliação do processo de aprendizagem. Por exemplo,

2 Como exemplo de subutilização dos dados destacamos informação apresentada em estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) traduzido pela Fundação Lemann. O estudo informa que, no que se refere ao Sistema de Avaliação Básica (SAEB) do Brasil, a despeito do grande volume de dados gerados por esta avaliação, tanto por meio da prova padronizada quanto por meio dos questionários contextuais, falta uma análise adequada que permita às escolas e aos agentes educacionais compreenderem as relações entre o seu desempenho e o seu contexto específico. (LEMMANN, 2021)

o foco nos números pode implicar em ações voltadas ao aprimoramento deles ao invés da elaboração de políticas voltadas a mudanças significativas no ambiente escolar e no ensino. Os dados podem estabelecer uma ideia de causalidade capaz de levar a conclusões infundadas sobre a qualidade da educação. A sobreutilização dos dados pode ainda fomentar competições e classificações entre diferentes atores e sistemas envolvidos nas avaliações produzindo, como consequência, a imitação de sistemas ou a elaboração de políticas públicas mal fundamentadas. Por fim, o uso indiscriminado dos dados sem a sua devida análise e compreensão, é capaz de limitar os currículos e atrelar o ensino a uma espécie de treinamento sobre a dinâmica dos testes em larga escala (UNESCO, 2019).

Diante desse cenário, cabe destacar a importância da meta-avaliação, ou seja, da avaliação das próprias ALE e do uso de seus resultados para averiguar se os objetivos originais estão sendo atingidos. A avaliação em larga escala apenas é eficiente se se transforma em políticas públicas capazes de melhorar o ensino, devendo ser usada para identificar falhas e acertos e para criar soluções para eventuais problemas (Vianna, 2003). Assim, considerando o impacto das avaliações no sistema educacional e o uso dos dados gerados, cumpre destacar que, no que se refere aos dados, a qualidade do instrumento de avaliação é fundamental para evitar possíveis deturpações. Testes mal formulados podem ter impacto direto na responsabilização de professores e gestores escolares, criar obstáculos para a identificação das dificuldades dos estudantes, além de gerar efeitos nocivos à interpretação dos dados. Por isso, além de verificar a transposição dos dados gerados por uma avaliação para políticas públicas, é preciso examinar a qualidade do instrumento de avaliação elaborado, ou seja, da prova, a qual, ainda que somente associada a outros instrumentos, como questionário e relatórios, pode ser capaz de fornecer um panorama geral sobre a qualidade de um sistema de ensino, constitui-se como o cerne do processo e como o instrumento que fornecerá dados sobre atores relevantes que são o foco de qualquer sistema educacional: os estudantes.

Se a interpretação dos dados está diretamente associada à qualidade do instrumento de avaliação, é igualmente evidente a complexidade do processo de elaboração de instrumentos de qualidade. Esse processo enfrenta desafios que exigem o entendimento das orientações pedagógicas presentes nos documentos que norteiam as ALE, clareza quanto aos conceitos de competência, habilidade e conhecimento e sobre como articular esses três conceitos em um item, considerando os conteúdos avaliados e as regras de elaboração (Rabelo, 2013).

Apesar de todo o desenvolvimento dos processos de avaliação no sistema educacional mundial e brasileiro e do campo acadêmico sobre o tema, as ALE coexistem com um escasso corpo técnico devidamente qualificado sobre as etapas de um processo de avaliação em larga escala, sobre as teorias utilizados para gerar os dados, e sobre a metodologia de elaboração de instrumentos de avaliação que, em última instância, se resumem ao item ou questão, ou seja, à unidade básica do teste utilizada para medir as competências e habilidades estabelecidas nas matrizes de referência (Viana, 2014) sobre as quais falaremos um pouco mais adiante.

É no âmbito da unidade básica do teste que o presente estudo busca contribuir, agregando ao conjunto de pesquisas uma análise sobre a etapa de revisão/edição de itens. O estudo pretende dar destaque a essa etapa como meio de controle de qualidade dos instrumentos de avaliação, enfatizando o seu papel na identificação e correção de falhas de elaboração para assegurar a qualidade dos instrumentos aplicados nas ALE e ressaltando a necessidade de formação de um corpo técnico qualificado para a execução dessa atividade.

PROCESSO DE REVISÃO E A QUALIDADE DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

O desenvolvimento de uma ALE requer o planejamento e o cumprimento de uma série de etapas organizadas sistematicamente visando garantir a validade e a qualidade dos testes. Steve M. Downing (2006) afirma que é fundamental que qualquer projeto de ALE siga determinados procedimentos e estabelece doze etapas essenciais³ a serem cumpridas antes, durante e após a aplicação do teste. Embora tais etapas estejam relacionadas a momentos específicos de elaboração, aplicação e análise de resultados, convém destacar que as atividades realizadas

3 As doze etapas são as seguintes - **Planejamento geral**: definir todas as atividades que envolvem o desenvolvimento do teste, tais como construto; formato do teste; fontes de evidências de validade; modelo psicométrico. **Definição de conteúdo**: definir o propósito da avaliação; a fonte essencial de evidência de validade relacionada ao conteúdo; delinear o construto. **Especificações do teste (blueprint)**: definir a operacionalidade do conteúdo, as ferramentas de validade do conteúdo e as características desejadas para os itens do teste. **Desenvolvimento do item**: projetar e criar formulários de teste; selecionar itens conforme a *blueprint*; treinar elaboradores e revisores; elaborar e revisar os itens; pré-testar. **Projeto e montagem do teste**: definir as formas de publicação ou impressão e de segurança do teste. **Produção do teste**: publicar ou imprimir teste, conforme as regras de segurança. **Aplicação do teste**: definir procedimentos relacionados à fiscalização, segurança e tempo de aplicação do teste. **Pontuação de respostas do teste**: analisar a validade e a qualidade dos itens. **Pontuação de aprovação**: estabelecer pontuação para aprovação; validade das notas de corte; elaborar escala de desempenho. **Relatórios de resultado de teste**: relatar questões de validade: precisão, controle de qualidade; mau uso e desafios. **Construção do banco de itens**: definir princípios para banco de itens. **Relatório técnico do teste**: apresentar documentação sistemática, completa e detalhada de validade e evidências (Downing, 2006).

em cada uma delas estão inter-relacionadas e dependem da efetiva e correta execução da etapa anterior. Portanto, o planejamento e o exercício adequado das atividades de cada etapa são fundamentais para garantir tanto a qualidade do instrumento de avaliação quanto o desenvolvimento das atividades das etapas subsequentes (Downing, 2006).

Embora as diferentes instituições responsáveis pela elaboração e aplicação dos testes flexibilizem tais etapas conforme suas próprias condições internas, três princípios devem ser rigorosamente atendidos quando do processo de estruturação de uma ALE: 1) as avaliações devem ser fundamentadas em princípios científicos, ou seja, as metodologias de avaliação, análise e interpretação dos dados devem ser sólidas do ponto de vista técnico; devem incluir instrumentos corretamente formulados, ferramentas de avaliação válidas e confiáveis, processos de controle de qualidade linguística, procedimentos rigorosos de amostragem científica e métodos analíticos adequados; 2) devem seguir um processo de aplicação padronizado em que os dados devem ser coletados sob condições técnicas semelhantes, independentemente do contexto de aplicação; 3) devem ser projetadas para serem éticas, justas e inclusivas (UNESCO, 2019). É esse planejamento que assegura à avaliação melhor qualidade a partir dos critérios de viabilidade, fidedignidade e utilidade, ou seja, para que a avaliação seja possível, confiável e precisa e relevante para a tomada de decisões, visando transformar a realidade avaliada (Griboski; Rêgo, 2020).

A etapa de desenvolvimento do item integra o planejamento das ALE e inclui os procedimentos de elaboração e revisão/edição dos itens. Esses procedimentos têm como documentos norteadores matrizes de referência que orientam todo o processo de elaboração e definem os parâmetros que serão seguidos na elaboração do instrumento de avaliação, apresentando uma seleção de habilidades e competências consideradas essenciais em uma área de conhecimento (Griboski; Rêgo, 2020). A elaboração deve estar fundamentada nos elementos das matrizes de referência, que vão determinar o escopo da avaliação, ou seja, o quê será avaliado, e a revisão, entre outras ações, deve verificar se o item elaborado está de acordo com o que foi estabelecido, ou seja, com aquilo que foi definido como parâmetro para a construção da unidade de medida do teste: o item.

Uma revisão habilidosa pode melhorar a qualidade e a imparcialidade dos itens de testes enquanto erros de revisão são capazes de ameaçar a validade da avaliação (Baranowski, 2006). Isso se reflete na etapa de análise estatística de resultados, que classifica os itens de uma prova de acordo com o seu poder

de discriminação, qual seja, a capacidade do item de diferenciar indivíduos com habilidades ou proficiências distintas (Rabelo, 2013)⁴. Um poder de discriminação insatisfatório pode sinalizar problemas na estrutura do item que, em muitos casos, resultam de falhas nos processos de elaboração e (ou) de revisão. Assim, para que a discriminação do item seja adequada, ele deve ser preciso, conciso e consistente. Precisa resultar da habilidade do elaborador de se comunicar com o público ao qual se dirige, ou seja, com o público que será avaliado. Itens bem elaborados devem permitir a avaliação de níveis cognitivos de menor complexidade e níveis mais complexos. Por fim, elaboradores e revisores devem dominar as regras de elaboração dos itens que serão construídos para determinado processo de avaliação em larga escala e manter um diálogo constante desde o início dos procedimentos de elaboração para garantir a qualidade final do instrumento (Baranowski, 2006).

O processo de revisão tende a reduzir o risco de aplicação de instrumentos de baixo poder discriminatório gradativa e consideravelmente, devendo ser composto por, ao menos, duas etapas: uma etapa que verifique se o item está de acordo com a matriz de referência e com os padrões de elaboração e demais critérios estabelecidos para a avaliação, e uma etapa dedicada a avaliação linguística do item, que corrija eventuais problemas gramaticais e determine a linguagem mais apropriada para o público que está sendo avaliado (Baranowski, 2006).

A linguagem do item é um aspecto fundamental a ser considerado nos processos de elaboração e revisão. Fatores linguísticos afetam o desempenho dos estudantes, especialmente aqueles de baixa proficiência em uma língua. Dessa forma, a escolha das palavras utilizadas nos itens deve ser pensada considerando o contexto socioeducacional e a faixa etária do público avaliado para se evitar que o respondente erre um item apenas por não compreender o significado de uma palavra. A complexidade da linguagem utilizada em um item pode impactar a qualidade do instrumento de avaliação e, conseqüentemente, o desempenho do público avaliado (Abedi, 2006).

Em muitas circunstâncias, caberá ao revisor realizar intervenções nos itens a fim de adaptá-los aos critérios estabelecidos no planejamento da avaliação com base em sua experiência como especialista em determinada área do conhecimento,

⁴ As teorias mais comumente utilizadas pela análise estatística dos testes são a Teoria Clássica dos Testes (TCT) e a Teoria de Reposta ao Item (TRI). Embora não sejam objeto do presente estudo, é necessário mencioná-las uma vez que, a partir delas, são gerados os resultados sobre o desempenho dos estudantes nas ALE e são elas que subsidiam análises sobre o funcionamento e qualidade pedagógica dos itens de uma prova enquanto unidades de medida do desempenho dos avaliados.

que lhe permite identificar inconsistências nos itens revisados, tanto sob o ponto de vista técnico, ou seja, em relação ao conteúdo de sua área de especialidade, quanto sob o ponto de vista formal, ou seja, em relação às regras de elaboração e aos documentos norteadores da avaliação (Oliveira, 2018).

Todos os procedimentos de revisão são fundamentados em critérios rigorosos e usualmente executados por profissionais com formação docente. Assim como os elaboradores, os revisores também encontram desafios no exercício de sua função, uma vez que as ALE envolvem conceitos específicos que não costumam ser abordados na formação docente, de maneira que tais profissionais geralmente são formados dentro das próprias instituições responsáveis pela elaboração das ALE com as quais colaboram (Tocantins, 2018). Decorre desse cenário, a necessidade de aprofundamento de estudos sobre as etapas de revisão e elaboração de itens, tanto para preencher uma lacuna deixada pelos cursos de licenciatura e formação docente, que pouco se aprofundam no tema avaliação educacional, especialmente no nível de avaliação em larga escala, quanto para reforçar a qualificação dos profissionais que atuam diretamente nos processos de estruturação e desenvolvimento desse tipo de avaliação.

Isso porque fatores identificados no processo de revisão impactam diretamente a qualidade do instrumento de avaliação. É no momento de revisão que se torna possível corrigir falhas da elaboração relacionadas às regras de elaboração e a adequação do item aos objetivos traçados pelo planejamento da avaliação, bem como à linguagem utilizada. O exercício da revisão permite, ainda, identificar as dificuldades que os elaboradores enfrentam ao longo do processo de elaboração. Nesse sentido, o revisor também é responsável por orientar o elaborador na resolução de problemas identificados no item e contribuir com a sua formação continuada.

Em síntese, as etapas de elaboração e de revisão dos instrumentos de avaliação estão intimamente relacionadas. Cabe ao elaborador produzir um item de acordo com todos os parâmetros definidos para a avaliação e cabe ao revisor verificar se tais parâmetros foram plenamente atingidos, a fim de garantir a qualidade do instrumento.

EIXOS NORTEADORES DO PROCESSO DE REVISÃO E A QUALIDADE DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Falta de planejamento, desconhecimento ou descaso com as regras de elaboração e procedimentos de avaliação, desentendimento a respeito do impacto do item na geração de dados e resultados de uma avaliação em larga escala e dos demais procedimentos que envolvem o planejamento e a execução desse tipo de avaliação são fatores que pesam na qualidade final de um item. Diante desses fatores, os profissionais responsáveis pela etapa de revisão devem ser devidamente qualificados para identificar, corrigir ou sugerir correções a fim de que um item tenha uma estrutura final adequada e seja um instrumento de medida eficiente.

Nesta seção, discorreremos a respeito do que definimos aqui como cinco principais eixos que devem nortear o processo de revisão: matriz de referência e taxonomia de níveis cognitivos, estrutura do item de múltipla escolha do tipo interpretação, contextualização e temas polêmicos, plausibilidade das opções de resposta e justificativas dos distratores e, por fim, dificuldade *versus* complexidade. Tomamos como referência as regras de elaboração instituídas para itens de múltipla escolha do tipo interpretação, fundamentadas nos estudos de Downing e Haladyna (2004), Rabelo (2013) e Buchweitz (1996). Essa escolha se deve ao fato de que, além de ser amplamente adotado pelas ALE, esse tipo de item apresenta uma estrutura adequada para a avaliação de competências, daí a necessidade de ser seguida com rigor e devidamente compreendida. Por ser composto por um contexto, comando e opções de resposta, esse tipo de item permite e favorece a criação de situações e desafios que exigem o posicionamento do estudante através do uso de sua cognição em diferentes níveis. A desobediência a estrutura formal desse tipo de item revela o desconhecimento a respeito das razões que fundamentam o seu uso em uma ALE e ainda, que a prática de elaboração, na maior parte das vezes, está mais fundamentada na intuição e na experiência do elaborador como docente/profissional do que no método, devido à falta de familiaridade com a metodologia de elaboração. Porém, a etapa de revisão não pode ser guiada por esse mesmo princípio, pelo contrário, ela deve ser metódica e fundamentada em critérios formais, claramente definidos, para que possa garantir a qualidade do instrumento do teste.

Os eixos apresentados a seguir foram assim definidos para os fins da análise proposta e não excluem outros conceitos e técnicas que envolvem o processo de revisão e a estrutura do item de múltipla escolha do tipo interpretação e que aqui não serão observados devido ao escopo e às limitações deste estudo. Consideramos que, quando não são devidamente observados no processo de revisão, estes eixos podem impactar o poder discriminatório do item e, em consequência, afetar a qualidade do instrumento com implicações nos resultados dos testes. Isso exige, portanto, que o revisor domine os conceitos e procedimentos associados a estes eixos para que esteja apto a exercer a sua função.

MATRIZ DE REFERÊNCIA E TAXONOMIA DE NÍVEIS COGNITIVOS

O tipo de item a ser aplicado em uma ALE é definido no processo de planejamento da avaliação. Feito isso, deve-se partir para o processo de elaboração, fundamentado na matriz de referência, que descreve as habilidades e competências que serão avaliadas, e nas regras de elaboração de itens.

As competências elencadas nas matrizes de referência são iniciadas com verbos que indicam o esforço cognitivo exigido para a sua verificação. Cognição é uma percepção que envolve o pensamento humano, é o ato ou processo de saber algo. De maneira geral, testes são realizados para inferir que um indivíduo tem um certo grau de conhecimento, porém, ao avaliarmos a cognição, percebemos que o conhecimento é apenas uma parte dela. Em decorrência, uma competência é um processo cognitivo que demanda conhecimento (Haladyna, 2004). Mensurar competências cognitivas, estabelecidas nas matrizes de referência, ou seja, o raciocínio desenvolvido pelo estudante, vai muito além da mera verificação do domínio do conteúdo ou daquilo que o sujeito conhece, uma vez que o conteúdo, nesse caso, é apenas o meio para verificar o domínio da competência e o exercício da demanda cognitiva.

Na área educacional, como bem observa Rabelo (2013), há certa falta de clareza quanto a definição dos conceitos de competência e habilidades. Muitos profissionais costumam tratar esses conceitos de forma sobreposta, ou como sinônimos, o que leva a distorções a respeito de seu significado. Essa confusão é perceptível no processo de revisão. Quando o elaborador desconsidera ou não compreende que as competências são operações utilizadas para estabelecer relações com e entre objetos, situações e fenômenos, referindo-se ao plano do saber fazer, que as habilidades são elementos que integram as competências,

pois especificam as competências em contextos específicos e que, tanto as competências quanto as habilidades devem ser avaliadas por meio dos conteúdos, os itens tendem a fugir daquilo que está estabelecido nas matrizes de referência, não sendo capazes de avaliar aquilo que é proposto (Rabelo, 2013).

Por sua vez, o nível cognitivo é definido, usualmente, com base na taxonomia de objetivos instrucionais de Bloom, recurso classificatório utilizado para determinar o que se espera que os estudantes alcancem em determinado ciclo ou período educacional. A taxonomia de Bloom apresenta uma hierarquia de níveis de esforço cognitivo que devem ser desenvolvidos ao longo da formação cognitiva/intelectual de um estudante, partindo do menos complexo para o mais complexo: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Esses níveis se referem ao exercício mental, ou seja, ao tipo de raciocínio que se espera que o estudante desenvolva ao longo de determinado período de aprendizado em relação a uma determinada competência por meio do conteúdo (Bloom, 1956).

Compreender o processo cognitivo que se espera que o estudante demonstre em um determinado nível cognitivo é, portanto, o primeiro passo para o planejamento da elaboração de um item. Com base nos verbos presentes na descrição das competências e habilidades indicadas na matriz de referência e tendo como referência o domínio cognitivo (expresso e/ou direcionado pelo verbo), o elaborador saberá em qual nível de esforço cognitivo determinada competência deve ser verificada por meio do item elaborado.

Conclui-se que o atendimento à matriz de referência está, em parte, associado ao entendimento do que é o nível cognitivo e ao domínio dos conceitos de competência, habilidade e conteúdo e a forma de articulá-los em um item.

Assim, para que o processo de revisão seja capaz de: 1) identificar, nos itens, as dificuldades da elaboração em relacionar o nível cognitivo ao exercício mental (raciocínio) a ser realizado pelo estudante por meio do item; 2) evitar a aplicação de itens que não avaliam o nível cognitivo exigido ou que avaliam outro nível despropositadamente; 3) evitar a aplicação de itens que exijam apenas a mera reprodução de ideias, conteúdos e conceitos, é necessário que os profissionais responsáveis pela revisão dominem os conceitos de cognição, competências e habilidades. A falta de entendimento a respeito desses conceitos afeta a qualidade dos itens e resulta em instrumentos de avaliação em desacordo com o estabelecido nas matrizes de referência, inadequados para avaliar aquilo que foi estabelecido no planejamento da avaliação, pois tendem a privilegiar a avaliação do conteúdo em detrimento da avaliação da competência/habilidade e da demanda cognitiva.

ESTRUTURA DO ITEM DE MÚLTIPLA ESCOLHA DO TIPO INTERPRETAÇÃO

Das regras de elaboração de itens de múltipla escolha do tipo interpretação (Downing, Haladyna; 2004; Rabelo, 2013; Buchweitz,1996) deduz-se que o item deve ser pensado como uma unidade de conteúdo em que todos os seus elementos (contexto, comando, opções de resposta e justificativas) estejam articulados. Para cada um desses elementos, existem recomendações e técnicas específicas de elaboração. Erros em relação à estrutura do item de múltipla escolha do tipo interpretação refletem não apenas dificuldades em relação à forma como também quanto ao uso da linguagem. Geralmente, resultam em itens que não formam uma estrutura lógica, coesa e coerente ou ainda em itens na forma de certo/errado, ou seja, em um conjunto de assertivas independentes a serem julgadas como verdadeiras ou falsas.

Em relação a essa estrutura, revisores devem estar atentos a possíveis erros envolvendo textualização, comandos redigidos na forma negativa ou em formas inadequadas, sobrecarga de leitura, opções de resposta sem padronização, implausíveis ou fictícias, uso indevido de imagens, entre diversos outros erros que ignoram a forma desejada para itens de múltipla escolha do tipo interpretação.

Isso exige, portanto, que o revisor domine regras de elaboração de itens e saiba utilizar a linguagem de forma apropriada para os diferentes públicos avaliados a fim de que os itens, em sua versão final, estejam consonantes com as regras de elaboração, pois são essas regras que dão ao item a forma mais adequada para que ele funcione como instrumento de medida das capacidades/habilidades avaliadas por uma ALE.

CONTEXTUALIZAÇÃO E TEMAS POLÊMICOS

Uma vez que o objetivo das ALE é avaliar competências e habilidades por meio de conteúdos e em distintos níveis cognitivos, os itens da prova devem ser contextualizados. Isso porque é a contextualização que permite a criação de situações e desafios diante das quais o estudante/respondente deverá se posicionar (Rabelo, 2013).

Nesse quesito, a atenção do revisor deve estar voltada à identificação do uso equivocado da textualização e à abordagem de temas polêmicos, inadequados para o momento da avaliação. No primeiro caso, as regras de elaboração determinam que o contexto deve ser essencial para a resolução do item (Downing, Haladyna; 2004; Rabelo, 2013; Buchweitz, 1996). Quando essa regra não é seguida, os textos utilizados nos itens tendem a se tornar meramente ilustrativos por não serem fundamentais para acionar a demanda cognitiva exigida, ou seja, ao invés de um item contextualizado, produz-se um item textualizado. A textualização, muitas vezes, transforma itens de diferentes disciplinas em itens de interpretação de texto, que não ultrapassam o nível cognitivo de compreensão tampouco permitem uma avaliação adequada dos elementos da matriz de referência relacionada à disciplina ou área de conhecimento que está sendo avaliada. Infere-se que esse tipo de equívoco, portanto, não apenas fere as regras de elaboração como também afeta a avaliação das competências/habilidades e do nível cognitivo, ou seja, produz uma unidade de medida que muito provavelmente não fornecerá informações estatísticas relevantes para a análise de desempenho dos estudantes na área de conhecimento avaliada.

Também é necessário que o revisor tenha sensibilidade para identificar a abordagem de temas polêmicos⁵ que exigem debate e discussões propícios para a sala de aula, mas inviáveis na fase de avaliação. O momento da avaliação não pode ser confundido com o da sala de aula. Determinados temas, devido à sua sensibilidade e complexidade, dão margem a diferentes posicionamentos e opiniões não sendo, portanto, adequados para um item de avaliação em larga escala justamente por não permitirem respostas objetivas e, eventualmente, exatas.

PLAUSIBILIDADE DAS OPÇÕES DE RESPOSTA E JUSTIFICATIVAS DOS DISTRATORES

As regras de elaboração de itens de múltipla-escolha do tipo interpretação recomendam que os distratores (opções incorretas) sejam fundamentados em erros que os estudantes costumam cometer em relação a uma determinada competência/habilidade (Downing, Haladyna; 2004; Rabelo, 2013; Buchweitz, 1996). Essa regra, quando não é devidamente seguida, costuma gerar distratores implausíveis, fictícios ou

5 Temas polêmicos são abordados em provas como o ENEM como uma forma de intervenção social, embora seja uma prática desaconselhável conforme as regras de elaboração. Há certo uso político desse recurso quando a avaliação flexibiliza tais regras para incentivar determinadas discussões a partir de um caminho inverso: da avaliação para a sala de aula.

ainda afirmações incompletas que podem ser consideradas corretas. A falha na elaboração dos distratores tem implicações sérias na qualidade do instrumento, pois pode acarretar duplo gabarito ou ainda em opções de resposta que induzem ao erro e prejudicam o desempenho de respondentes com proficiência. Implica também na redução do poder discriminatório do item, devido à presença de afirmações que não apresentam raciocínios possíveis, porém equivocados, diante do contexto apresentado.

Em uma avaliação por competências, os distratores devem estar associados ao contexto de maneira que, diante da situação, apresentem cenários ou raciocínios que podem vir a ocorrer ou ser aplicados, mas que são inadequados para aquela determinada situação. Afirmações erradas que não se articulam nem são viáveis diante do contexto apresentado implicam em implausibilidade. Nesse momento, a *expertise* do revisor em determinada área do conhecimento é de grande valia, pois a plausibilidade/implausibilidade tem relação direta com o conteúdo abordado em um item.

Assertivas implausíveis se refletem nas justificativas dos distratores que, a princípio, devem apresentar o possível raciocínio elaborado pelo estudante ao apontar uma opção incorreta como correta. Nessa parte do item, deve ser apresentado o erro cometido em relação à competência e não apenas o erro em relação ao conteúdo, sendo possível inferir que o domínio sobre os conceitos de nível cognitivo, competência e habilidade, também é necessário para a análise das justificativas dos distratores.

DIFICULDADE *VERSUS* COMPLEXIDADE

O último eixo da revisão que consideramos impactar a qualidade de um item consiste na distinção entre dificuldade e complexidade. Itens que avaliam níveis cognitivos mais complexos não devem ser, necessariamente, mais difíceis.

Para que essa distinção seja possível, é fundamental que o revisor saiba o que é a cognição e, especialmente, domine a forma de avaliá-la. Em uma avaliação por competências, fundamentada em níveis cognitivos, o que se pretende é

levantar dados a respeito da cognição do público avaliado. A cognição pode ser mais ou menos complexa, porém, isso não implica que a dificuldade do item deve corresponder à complexidade da cognição, pelo contrário, itens que avaliam níveis cognitivos complexos podem ser fáceis e itens que avaliam níveis menos complexos podem ser difíceis.

CONCLUSÃO

As ALE são processos consolidados no ambiente educacional. A sua adoção em escala mundial e o volume de dados gerados exige investigações a respeito do uso dos dados a fim de verificar sua eficácia enquanto fundamento de políticas públicas e seu impacto no processo de ensino-aprendizado. A qualidade dos instrumentos de avaliação deve ser parte desse processo de investigação, uma vez que testes mal elaborados impactam os dados podendo levar a interpretações equivocadas e distantes da realidade educacional.

A aplicação de um teste de qualidade depende de um processo de revisão de excelência. Para alcançar essa excelência, os profissionais envolvidos nos processos de revisão devem dominar os conceitos e técnicas que envolvem o que denominamos como cinco eixos norteadores do processo de revisão. A falta de domínio desses conceitos e técnicas afeta diretamente a qualidade dos itens elaborados para uma avaliação, uma vez que erros técnicos e conceituais são capazes tanto de deturpar a forma do item de múltipla escolha do tipo interpretação quanto de afetá-lo enquanto instrumento de medida de competências. Considerando a interdependência entre as etapas que envolvem o planejamento e execução de uma ALE, a recorrência de falhas técnicas e conceituais, seja pelo elaborador, seja pelo revisor, indica que a execução da etapa de revisão, além do exposto, não apenas depende de um bom procedimento de elaboração como impacta diretamente as etapas subsequentes, especialmente o momento de análise dos resultados, no qual se evidencia a qualidade do instrumento de avaliação.

Conclui-se que em um contexto de busca por instrumentos de melhor qualidade e de avaliação da qualidade dos instrumentos, a etapa de revisão/edição de itens se revela cada vez mais relevante, uma vez que atua, sobretudo, como uma espécie de “controle de qualidade” ao identificar e corrigir as falhas de elaboração.

A ênfase dada à revisão como meio para garantir a qualidade de uma avaliação também permite ratificar a observação de Vianna (2014) quanto à necessidade de se reforçar a qualificação técnica de profissionais, entre os quais, aqueles responsáveis pela etapa de revisão de itens de testes, por meio da propagação da metodologia que envolve a elaboração de itens e dos conceitos norteadores das ALE. Diante da escassez de profissionais aptos a desempenhar a atividade de revisão de itens das ALE, o investimento na capacitação de um corpo técnico que domine a metodologia e os conceitos que envolvem as ALE se revela cada vez mais necessário para assegurar a qualidade de uma avaliação em larga escala. Uma vez que o objetivo das ALE consiste em gerar dados para a formulação de políticas públicas, a qualidade do instrumento de avaliação torna-se um fator primordial para a produção de dados cada vez mais fidedignos. Nesse cenário, uma revisão criteriosa, fundamentada adequadamente na metodologia de elaboração de itens, e exercida por profissionais qualificados, é, portanto, uma etapa essencial para se criar instrumentos válidos capazes de garantir a confiabilidade da ALE como um todo; e que, portanto, requer capacitação específica de seus agentes.

REFERÊNCIAS

- ABEDI, J. Language Issues in Item Development. *In*: DOWNING, S. M; HALADYNA, T. **Handbook Of Test Development**. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006. p.377-398.
- BARANOWSKI, R. A. Item Editing and Editorial Review. *In*: DOWNING, S. M; HALADYNA, T. **Handbook Of Test Development**. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006. p. 349-358.
- BAUER, A; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, nº. especial, p. 1367-1382, 2015.
- BLOOM, B. **Taxonomy of Educacional Objectives – The Classification Of Educacional Goals**. London: Longmans, Green and Co LTD, 1956.
- BRASIL. Lei 14.645/23, de 2 de agosto de 2023.
- BUCHWEITZ, B. Elaboração de questões de múltipla escolha. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, nº14, 1996. p.105-132.

CERDEIRA, D. G. Fatores associados ao uso dos resultados de avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional. **RBPAE**, v. 34, n. 2, p. 613 - 634, 2018.

DESPREBITERIS, L; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso- Instrumentos e Técnicas de Avaliação de Aprendizagem**. São Paulo: SENAC, 2017.

DOWNING, S. M. Twelve Steps for Effective Test Development. In: DOWNING, S. M; HALADYNA, T. **Handbook Of Test Development**. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006. p.3-27.

FRANCO, C (et all). Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de fatores “intra-escolares”. **Ensaio: aval. pol. públ.** Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Reforma da avaliação nacional: principais considerações para o Brasil - perspectivas da OCDE sobre políticas educacionais**. Fundação Lemann, 2021.

GRIBOSKI, C; RÊGO, R.L. As matrizes de referência da avaliação educacional em larga escala na educação profissional e tecnológica. In: MORAES, G. H (org). **Avaliação da educação profissional e tecnológica: um campo em construção**. Brasília: INEP, 2020. p.101-114.

HALADYNA, T. **Developing and Validating Multiple-Choice Test Items**. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2004. p.61-152.

LIMA, A.M.G. **Fatores associados à eficácia escolar: estudo de instituições educacionais públicas municipais de Fortaleza – CE**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, 2012.

OLIVEIRA, M. C. **Elaboração e revisão de itens de geografia no contexto das avaliações em larga escala promovidos pelo CAED/UFJF: dificuldades e desafios de superação**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

RABELO, M. **Avaliação Educacional: fundamentos, metodologia e aplicações no contexto brasileiro**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática, 2013.

TOCANTINS, A.C.T. **Avaliações em larga escala em ciências humanas no CAEd/UFJF: a construção de um guia de orientação do trabalho de analistas e auxiliares de instrumentos de avaliação em questão**. Dissertação de mestrado. Juiz de Fora, 2018.

UNESCO. **A promessa das avaliações em larga escala: reconhecer os limites para desbloquear oportunidades.** Unesco, 2019.

VIANNA, H. M. Qualificação técnica e construção de instrumentos de medida educacional. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 106-117, n. especial, dez. 2014.

VIANNA, H. M. Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan-jun/2003.

LEDA CLÁUDIA DA SILVA

Doutoranda em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB). Membro do Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea (GELBC), atua como assistente de pesquisa do projeto Praça Clóvis: Mapeamento Crítico da Literatura Brasileira Contemporânea. Revisora de texto, possui ampla experiência em avaliação educacional em larga escala, leitura, literatura e produção de texto.

E-mail: lclaudiasf@gmail.com

CAROLINA VIEIRA PELEGRINI

Mestre em História da Política Externa Brasileira pela Universidade de Brasília (IREL-UnB) e Supervisora de Desenvolvimento de Instrumentos de Avaliação e Certificação no Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos.

E-Mail: carolina.pelegrini@cebraspe.org.br



REFLEXÕES E POSSIBILIDADES SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO EM FORMATO ACESSÍVEL: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

REFLECTIONS AND POSSIBILITIES ON ACCESSIBLE EDUCATIONAL MATERIAL: THE EXPERIENCE OF THE UNIVERSITY OF BRASÍLIA

REFLEXIONES Y POSIBILIDADES SOBRE MATERIAL DIDÁCTICO EN FORMATO ACCESIBLE: LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE BRASILIA

CAROLINA DIAS PINHEIRO

RESUMO

O documento acessível é um importante recurso na promoção de acessibilidade, sendo a principal forma de ter acesso a textos escritos por aqueles impossibilitados de consumir o material tradicional. Em sala de aula, o documento em formato acessível é recurso essencial para a plena participação de estudantes com deficiência visual e outras condições. Na Universidade de Brasília, as políticas universitárias e institucionais visam fornecer e orientar acerca do material acessível, prestando o serviço de conversão desse material e orientando professores e alunos. As ações realizadas ainda enfrentam desafios, especialmente acerca do tempo que demanda, a experiência vivida no serviço revela que uma política de formação dos professores, para que já desenhem suas aulas e materiais com acessibilidade em mente, em primeiro lugar, e em segundo lugar a pesquisa e uso de tecnologias mais modernas, permitem que tais desafios sejam superados.

Palavras-chave: acessibilidade; desenho universal; textos acessíveis; acessibilidade em contexto universitário.

ABSTRACT

Accessible documents are an essential resource for implementing accessibility and a way of accessing texts written by those unable to consume traditional material. In the classroom, documents in an accessible format are an essential resource for the full participation of students with visual impairments and other conditions. At the University of Brasília, the university and institutional policies work for the extensive use of accessible texts, providing conversion services for this material and guiding teachers and students. The actions carried out still face challenges, especially regarding the time required. The experience lived in the service reveals that: 1) an educator's training policy, so that they design their classes and materials already with accessibility in mind; 2) research and use of more modern technologies allows such challenges to be overcome.

Keywords: accessibility; universal design; accessible texts; accessibility in a university context.

RESUMEN

El documento accesible es un recurso importante en la promoción de la accesibilidad, siendo la principal forma de acceder a textos escritos por quienes no pueden consumir material tradicional. En el aula, los documentos en formato accesible son un recurso esencial para la plena participación de los estudiantes con discapacidad visual y otras afecciones. En la Universidad de Brasilia, las políticas universitarias e institucionales brindan y orientan sobre material accesible, brindando servicios de conversión de ese material y orientando a profesores y estudiantes. Las acciones realizadas aún enfrentan desafíos, sobre todo en cuanto al tiempo requerido, la experiencia vivida en el servicio revela que una política de formación docente, para que ya diseñen sus clases y materiales teniendo en cuenta, en primer lugar, la accesibilidad, y en segundo lugar, la investigación y el uso de Las tecnologías más modernas permiten superar estos desafíos.

Palabras clave: accesibilidad; diseño universal; textos accesibles; accesibilidad en el contexto universitario.

1. INTRODUÇÃO

O documento acessível é um importante recurso na promoção de acessibilidade, sendo a principal forma de ter acesso a textos escritos por aqueles impossibilitados de consumir o material tradicional. São possibilidades de formatos acessíveis: o braille; o áudio; o arquivo digital acessível; e o documento ampliado. Sua importância imediata mais evidente é fornecer o acesso da pessoa com deficiência visual a textos escritos, embora sua aplicação não se limite a esse público.

Uma pessoa cega ou com baixa visão, por exemplo, encontraria uma barreira ao estar em uma sala de aula em que o um material impresso em tinta fosse entregue aos alunos, ou fosse feita a projeção de um filme ou de imagens como parte da aula.

A função de um laboratório de materiais acessíveis é, portanto, receber esse material didático, torná-lo acessível e assim possibilitar o estudo e a participação do estudante, para que possa aproveitar o estudo e disciplina em igualdade de condições com os colegas.

A DACES/DAC atua como núcleo de acessibilidade da Universidade de Brasília, nos termos do Decreto 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. O objetivo da DACES/DAC é assegurar a inclusão e a acessibilidade de estudantes, docentes e servidores técnicos que possuem deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação ou transtornos funcionais específicos.

A Universidade de Brasília (UnB), através da Diretoria de Acessibilidade do Decanato de Assuntos Comunitários (DACES/DAC), estabeleceu em sua política de acessibilidade, entre outras ações, o fornecimento de materiais didáticos acessíveis, como parte das ações institucionais para garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência e transtornos funcionais específicos na universidade:

III - disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, equipamentos de tecnologia assistiva destinados à visualização de textos, adaptação em Braille e/ou tamanho ampliado, comunicação tátil e meios de voz digitalizada e/ou humana gravada, bem como de recursos de tecnologia da informação e comunicação acessíveis; (Resolução Do Conselho De Administração Nº 0050/2019, art. 17, III)

O presente artigo propõe fazer uma reflexão sobre a aplicação dessa política na instituição, e sua estreita relação com a avaliação educacional em larga escala, as políticas públicas em educação e certificação educacional e profissional. Na próxima seção, discutimos as conceituações essenciais para essa reflexão: o conceito e variedades de documentos acessíveis; os públicos que utilizam esses recursos; bem como os conceitos de barreira e desenho universal para aprendizagem. Em seguida, apresentamos as realidades do material acessível no recorte específico do contexto universitário da UnB, suas estratégias e desafios. Por fim, refletimos sobre as possibilidades de enfrentamentos dos desafios identificados, na perspectiva da inovação e desenvolvimento de políticas públicas.

2. DEFINIÇÕES E POSSIBILIDADES RELATIVAS AO MATERIAL ACESSÍVEL

Embora o braille seja o recurso mais emblemático quando se fala em acessibilidade para deficiência visual, e embora a pessoa com cegueira seja o primeiro usuário que o senso comum de muitos evoca ao se falar em “texto acessível”, essas categorias não se limitam aos seus representantes mais icônicos. O material acessível é reconhecido na legislação como recurso de acessibilidade, e a discussão sobre sua implementação em diferentes esferas de ensino torna-se cada vez mais urgente:

“exemplar em formato acessível” significa a reprodução de uma obra de uma maneira ou forma alternativa que dê aos beneficiários acesso à obra, inclusive para permitir que a pessoa tenha acesso de maneira tão prática e cômoda como uma pessoa sem deficiência visual ou sem outras dificuldades para ter acesso ao texto impresso. O exemplar em formato acessível é utilizado exclusivamente por beneficiários e deve respeitar a integridade da obra original, levando em devida consideração as alterações necessárias para tornar a obra acessível no formato alternativo e as necessidades de acessibilidade dos beneficiários. (DECRETO Nº 9.522, DE 8 DE OUTUBRO DE 2018, art. 2º)

Há uma variedade de possibilidades em material acessível, da mesma forma que uma variedade de públicos que podem e frequentemente se beneficiam da acessibilidade que proporcionam. O recorte para essa discussão serão os formatos e públicos atendidos pela DACES/DAC, uma vez que a legislação citada

não define, ou mesmo limita em rol exaustivo, quais formatos são considerados acessíveis.

2.1. VARIEDADES DO FORMATO ACESSÍVEL

Para fins didáticos, podemos definir quatro grandes categorias de formatos acessíveis.

- A) Braille: O braille é um sistema de escrita tátil, tradicionalmente escrito em papel relevo, formado pela combinação de células seis pontos em relevo.
- B) Áudio: consiste na preparação do material escrito para ser lido por um sintetizador de voz ou gravado por um profissional leitor.
- C) consiste na preparação de um material para que todas as informações nele contidas tenham leitura possibilitada por um software leitor de tela.
- D) consiste na edição do texto para que seja lido em fonte e diagramação maiores que o original. Podem ser necessárias descrições de conteúdo imagéticos, bem como a aplicação de outras edições visuais, como uso de contraste, por exemplo.

A produção de materiais acessíveis no contexto universitário tem como objetivo contribuir para a promoção de condições equitativas de aprendizagem e participação no contexto universitário, por meio da oferta de materiais nos formatos ampliado, braille, áudio e formato digital acessível, sob demanda do estudante atendido pelos núcleos de acessibilidade das instituições.

É possível produzir um material acessível “do zero”. Neste caso, o material é pensado e produzido de forma a promover alguma forma de acessibilidade. São exemplos: livros didáticos já produzidos com descrição de imagens, acompanhados de mídia em áudio e mídia selecionável que permita a impressão braille ou ampliada; materiais que aplicam linguagem simples; um professor que produza os slides de aula já com a possibilidade de aplicar contraste, e com imagens descritas, entre outros. A existência de mais materiais pensados para acessibilidade envolve uma mudança de cultura de escritores, editores, professores e comerciantes, ao valorizar a existência do público com deficiência desde a concepção do material.

Entretanto a realidade, em especial quando tratamos de material didático aplicado no contexto do ensino superior, com uma grande circulação de livros em tinta, fotocópias e digitalizações, é de que o material acessível seja obtido após um processo de conversão. Neste caso, o material originalmente não possui uma ou várias formas de acessibilidade em sua concepção. É necessário um serviço personalizado para conversão do material, utilizando técnicas específicas. Essa situação consome tempo, e em muitos casos o material acessível chega ao aluno fora do cronograma de estudos, que não previa o tempo de conversão. Além disso, por ser muito personalizado e ter prazo curto, nem todas as situações de acessibilidade podem ser incorporadas. A conversão do material acessível ocupa, assim, a maior parte da rotina de um laboratório de produção acessível, como veremos no item específico sobre a rotina e realidade DACES/DAC dentro da UnB.

2.2. VARIEDADES DE USUÁRIOS DO TEXTO ACESSÍVEL

O texto acessível pode atuar como recursos de acessibilidade para diferentes públicos. A própria definição pode ser complexa, uma vez que, após o público imediato comentado, as pessoas com deficiência visual, existem ainda outros grupos nem sempre considerados na utilização do recurso. Entretanto, um guia para navegar essa questão pode ser encontrado na legislação referente ao texto acessível:

Será beneficiário toda pessoa:

- a) cega;
- b) que tenha deficiência visual ou outra deficiência de percepção ou de leitura que não possa ser corrigida para se obter uma acuidade visual substancialmente equivalente à de uma pessoa que não tenha esse tipo de deficiência ou dificuldade, e para quem é impossível ler material impresso de uma forma substancialmente equivalente à de uma pessoa sem deficiência ou dificuldade; ou³
- c) que esteja, impossibilitada, de qualquer outra maneira, devido a uma deficiência física, de sustentar ou manipular um livro ou focar ou mover os olhos da forma que normalmente seria apropriado para a leitura; independentemente de quaisquer outras deficiências. (DECRETO Nº 9.522, DE 8 DE OUTUBRO DE 2018, art. 3º)

Como se pode perceber, há abertura para usuários do formato acessível para além da deficiência visual. Considerando a abordagem da legislação, uma pessoa que tenha o sentido da visão não afetado, mas que esteja paralisada e impossibilitada de manusear ou utilizar um livro em formato tradicional, pode ser usuária de formatos acessíveis. Na mesma linha de pensamento, uma pessoa autista, ou com algum transtorno funcional específico e que se beneficie de aumento na letra ou leitura em áudio por leitor de tela, também se configuram como usuários de formatos acessíveis.

2.3 O TEXTO ACESSÍVEL EM RELAÇÃO COM BARREIRAS E O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA)

Para o estudo da acessibilidade, compreender as barreiras são etapa essencial para o desenho de estratégias. Segundo o Estatuto da Pessoa com deficiência, Lei no 13.146/2015, “barreira” é definida como qualquer entrave, que limite ou impeça a participação social da pessoa e seja obstáculo para seu gozo de direitos e participação. São as barreiras que em interação com as variadas condições, que limitam os cidadãos.

Partindo-se dessa definição, fica evidente, por exemplo, a barreira que um livro escrito da forma tradicional, em tinta, impõe para uma pessoa cega que deseje acessar seu conteúdo. O texto acessível, ao eliminar essa barreira, por exemplo, ao permitir que essa mesma pessoa leia o mesmo livro com o uso de um leitor de tela, elimina também o entrave que se impunha ao gozo do direito (no caso, ler com autonomia).

Aplicando-se essa reflexão à sala de aula, e especificamente ao ensino superior, destaca-se a importância do documento acessível para um desenho universal aplicado ao ensino: A leitura e a pesquisa em documentos escritos é parte elementar na rotina no ensino superior e na pesquisa. Ao não garantir esse recurso de acessibilidade, a sala de aula no ensino superior torna-se uma barreira em sua própria existência,

Cabe então salientar a correlação entre o documento acessível e o desenho universal para aprendizagem (DUA):

Na abordagem do DUA, na perspectiva da educação inclusiva, o professor tem como público-alvo os estudantes que possuem alguma deficiência ou que necessitam de apoio individualizado. Diante disso, o docente desenvolve estratégias, metodologias e *materiais*

didáticos que contribuam para o seu planejamento, considerando não apenas esses estudantes, mas todos os demais da sua sala de aula, contribuindo para o processo formativo dos indivíduos de maneira geral. É evidente, portanto, que o DUA não possui uma receita, uma vez que é necessário conhecer os envolvidos, para então determinar a melhor forma de atender a todos em um processo único. Assim, o DUA abrange um conjunto de possibilidades, que expandem e fortalecem a aprendizagem dos educandos com ou sem deficiência, universalizando a construção do conhecimento. (Góes & Costa, 2022, p. 29, grifo nosso)

A UnB tem procurado superar essa barreira específica do material didático através do serviço de produção de materiais acessíveis e repositório acessível.

3. DIRETORIA DE ACESSIBILIDADE, BIBLIOTECA DIGITAL E SONORA E MATERIAIS ACESSÍVEIS

Como mencionado anteriormente, o mais comum na rotina do ensino superior é que os textos utilizados pelos professores não atendam a diretrizes de acessibilidade. O hábito de utilizar texto fotocopiados ou digitalizados, por exemplo, tornam os materiais em verdadeiras barreiras para os estudantes.

Devido a isso, o mais comum é que a DACES/DAC precise converter os arquivos solicitados pelos estudantes. A conversão está baseada em um trabalho de análise e manipulação do material original, que depois é ajustado ao formato solicitado pelo estudante.

Para atender a demanda, a DACES realiza a anualmente a seleção de estudantes bolsistas, remunerados com bolsa oriunda do Programa incluir, parte da ação 4002 do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Os bolsistas são então treinados e supervisionados pela diretoria no processo de conversão, aplicação de recursos de acessibilidade, revisão e envio do documento final, acessível, para o solicitante.

A essência de uma boa conversão material acessível está em uma boa análise do material original, e de uma leitura atenta no momento de revisão. A depender da qualidade do material, a conversão poderá manter a estrutura do texto, ou perder muito dela. Isso significa que, caso o material tenha uma qualidade visual inferior (por exemplo, folhas antigas que foram escaneadas, ou um material muito riscado, ou que esteja com a letra muito clara), é provável que a conversão não seja suficiente para uma leitura fluida.

Primeiramente, o material é encaminhado para a equipe responsável pelo aluno, pelo professor, por um monitor, etc. Nessa etapa é importante garantir o envio do cronograma, para que o planejamento da produção atrase o mínimo possível em relação à turma. A equipe então avalia o material e o formato acessível requisitado, estudando quais procedimentos devem ser feitos e a estimativa de prazo.

O material é recebido da triagem e convertido para um formato editável, em geral usando um software conversor de OCR (Optical Character Recognition), que é uma tecnologia que permite a conversão de imagens de texto em formato de texto editável, que captura o texto não editável e transforma em editável. Essa etapa é necessária porque um texto digitalizado, ou fotocopiado, em especial arquivos em PDF, o formato mais hegemônico usado em sala de aula, é, em termos de dados, uma imagem. Portanto, não é possível alterar o tamanho ou fonte do texto, não é possível selecionar seu conteúdo para editor de textos em braille e não permite que um software leitor de tela leia com autonomia o conteúdo. Esse processo pode ser muito exato ou perder muitas partes do texto. Por isso é preciso uma revisão na sequência.

Nessa etapa deve ser feita a conferência do texto convertido, eliminando caracteres que não existiam no original e reescrevendo partes perdidas na conversão. Aqui são aplicadas as descrições de imagens, indicação de notas de rodapé, e adequações na formatação. Também nessa etapa são feitos os últimos ajustes para o formato que o estudante solicitou para sua adaptação (braille, áudio, digital acessível ou ampliado).

Um procedimento essencial na produção acessível é a revisão do material convertido. Nessa etapa devemos ler com atenção o material original e ajustar a conversão, conferindo e ajustando todos os elementos necessários, como palavras e linhas apagadas, símbolos nos lugares indevidos, e outros detalhes que podem “entortar” o texto convertido.

Também nessa etapa devemos organizar a acessibilidade do texto, que inclui a descrição de todos os elementos não textuais, e organização de elementos de formatação como a paginação, notas de rodapé, tabelas e similares. O ideal é que dois revisores atuem no material, em sequência. Dessa forma cria-se uma dupla conferência de todos os elementos.

A Figura 1 mostra como cada etapa do processo ocorre, no texto partindo do arquivo digitalizado, o OCR com alguns erros, e o produto final, devidamente identificado e com diretrizes de acessibilidade aplicadas.

EXEMPLOS DE PROCESSO DE PRODUÇÃO ACESSÍVEL

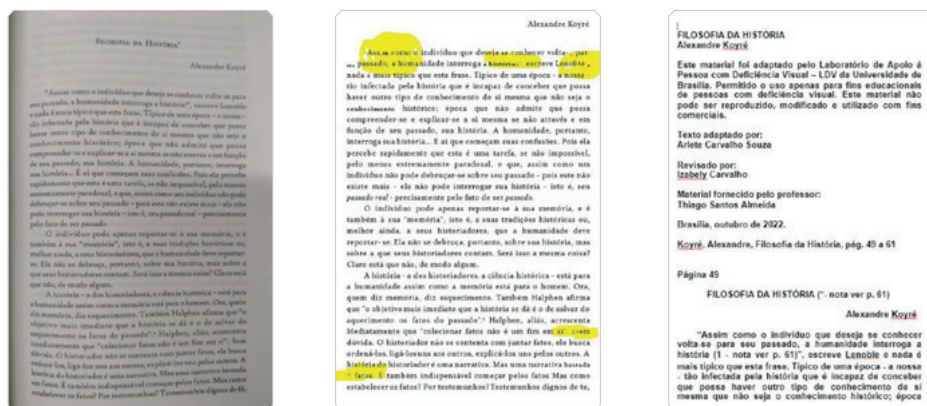


Figura 1 – O material acessível em diferentes etapas

Uma vez feito o envio do material final ao seu usuário, a DACES também entra em articulação com a Biblioteca Digital e Sonora (BDS) da Biblioteca Central da UnB (BCE). A Biblioteca Digital e Sonora foi criada com o objetivo de atender a demanda dos deficientes visuais (da UnB e da comunidade em geral), coletando, reunindo, organizando e armazenando materiais acessíveis em arquivos digitais a fim de satisfazer as necessidades de informação de seus usuários. A BDS é de uso restrito às pessoas com deficiência visual. Portanto somente pessoas com esse perfil podem ter acesso ao conteúdo do site. A Figura 2 demonstra o fluxo de um documento acessível entre a DACES e a BDS.

SOLICITAÇÃO DE MATERIAL EM FORMATO ACESSÍVEL



Figura 2 – Fluxo de material acessível na UnB

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sala de aula, o material didático em formato acessível é parte essencial do desenho universal para aprendizagem, permitindo a participação de estudantes com deficiência e transtornos funcionais específicos em igualdade de condições com seus colegas. Embora a qualidade dos materiais produzidos pela DACES seja constatável, o tempo e as muitas etapas que a conversão exige acabam por, paradoxalmente, criar uma nova barreira para os usuários. A experiência da diretoria demonstra que há dois caminhos possíveis para sobrepor esse entrave:

- i. A orientação ao docente, na forma de políticas institucionais, sobre a produção de materiais didáticos acessíveis para uso em sala de aula.
- ii. O estímulo ao uso e desenvolvimento de tecnologias assistivas.

A orientação ao docente é parte do processo de estímulo à aplicação do DUA. Ao estimular o docente a criar seu material didático já tendo em vista a necessidade do formato acessível, elimina-se a necessidade do serviço de conversão como um todo, eliminando tanto a barreira do formato como do tempo de conversão. Em outro nível da análise, o estímulo à inovação tecnológica é um caminho para garantir a autonomia do usuário que, ao ter em mãos um recurso tecnológico que seja capaz de ler e converter, com qualidade, o material que a princípio não é acessível, sem ser necessária a solicitação do serviço, poderá participar em igualdade de condições dos processos de aprendizagem. Ambas as abordagens requerem um desenho ativo de políticas institucionais que tenham como objetivo a promoção do desenho universal para acessibilidade e da compreensão da importância do texto acessível.

REFERÊNCIAS

CREA. *Cartilha de Acessibilidade*. 2022. Disponível em: https://portal.crea-sc.org.br/wp-content/uploads/2022/05/CARTILHA_ACESSIBILIDADE_2022.pdf

GABRILLI, Mara. *Desenho Universal: um conceito para todos*. Disponível em: http://maragabrilli.com.br/wpcontent/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf. Acesso em 24 nov.2017.

BRASIL. *Decreto N 9522*. Promulga o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, firmado em Marraqueche, em 27 de junho de 2013. Brasil, 08 out. 2018.

BRASIL. *Lei 13.146 - Estatuto da Pessoa Com Deficiência*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

FREITAS NOGUEIRA, F.; FURTADO, M.; NUNES DA SILVA, P. *Biblioteca Digital e Sonora (BDS/UnB) e Repositório de Informação Acessível (RIA/UFRN) e suas contribuições para a ciência aberta*. BiblioCanto, [S. l.], v. 9, n. 2, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bibliocanto/article/view/34345>. Acesso em: 18 nov. 2024.

GÔES, A. R. T., & COSTA, P. K. A. (2022). *Do Desenho Universal ao Desenho Universal para Aprendizagem*. Em A. R. T. Gôes, & P. K. A. Costa (Orgs.) *Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para Educação Inclusiva* – 1 (pp. 25-33). Pedro & João Editores. <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/desenho-universal-e-desenho-universal-para-aprendizagem-fundamentos-praticas-e-propostas-para-educacao-inclusiva-vol-1/>

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Biblioteca Digital e Sonora*. Disponível em: <https://bds.unb.br/>. Acesso em: 18 nov. 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Diretoria de Acessibilidade. Disponível em: https://www.acessibilidade.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=684. Acesso em: 18 nov. 2024.

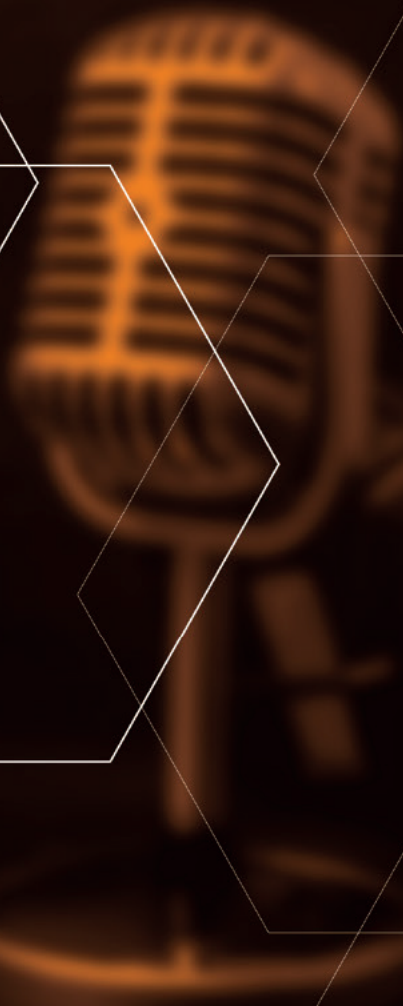
CAROLINA DIAS PINHEIRO

Revisora braille da Universidade de Brasília (UnB). Supervisora das ações em materiais acessíveis na Diretoria de Acessibilidade (DACES/DAC). Doutora em Literatura e mestre em Estudos da Tradução, ambos pela UnB.

E-mail: carolinadias94@gmail.com

ENTREVISTA

INTERVIEW





Examen

Como avalia a situação atual do professor brasileiro da educação básica, considerando de modo amplo a rede pública e privada de ensino do país?



Haroldo Correa

Quando penso a educação no Brasil, a educação básica em particular, vejo um grande desafio e duas boas oportunidades. O desafio que temos, especialmente na educação básica pública, é o de conseguir organizar uma escola e ter professores que consigam fazer com que todas as crianças aprendam e se desenvolvam, o que não vem acontecendo. Podemos falar depois sobre os indicadores que mostram isso.

É fato que as crianças brasileiras não vêm aprendendo nem se desenvolvendo de uma forma ampla. É um pequeno percentual dessas que consegue sucesso, ou seja, um grande desafio para o país. Digo desafio pois a educação tem uma dupla importância. Primeiro, porque cada cidadão, ao se desenvolver, vai ter mais empregabilidade, mais renda e melhor qualidade de vida. Segundo, no âmbito do país, temos que pensar que são as pessoas qualificadas que promovem desenvolvimento. Assim, a educação básica é um desafio da nação e da sociedade, não apenas um desafio da escola.

Examen

E as oportunidades às quais se referiu?



Haroldo Correa

Ao lado desse grande desafio, vejo então duas boas oportunidades. A primeira tem relação com o que o Brasil vem experimentando nos últimos 20 anos e que já se projeta no futuro: uma mudança demográfica. O tamanho das famílias vem diminuindo no país, com um número cada vez menor de filhos. Isso impacta a educação? Sim, impacta com a redução proporcional do número de matrículas.

Falo de oportunidade, mesmo sabendo que, no futuro, isso possa até se tornar um problema. Alguns países já podem até apresentá-lo, mas o Brasil ainda não. Uma redução de matrículas implica em mais recursos para investir individualmente em cada criança.

Outra oportunidade que se desenha é a de olhar os nossos professores de forma integral. Isso nunca aconteceu. Na verdade, é uma oportunidade e, de algum modo, um desafio. Gosto de dizer que o Brasil precisa cuidar melhor de suas professoras e de seus professores. Por que cuidar dos professores na atual conjuntura brasileira é uma oportunidade? Pela seguinte razão: se a gente olhar para os últimos 30 anos, tivemos avanços educacionais extraordinários. Vou citar alguns. Primeiro, a vinculação de recursos para a educação básica, que vem lá da Constituição de 1988: Fundeb, salário educação etc. Não faltam nem faltarão recursos para investimento na educação básica. O segundo avanço, que guarda relação com o primeiro, é o fato de termos conseguido construir uma rede de escolas para atender boa parte das crianças brasileiras. Se você observar, a gente não vê mais aquela fila de pais na porta das escolas em busca de matrícula para seus filhos, salvo algumas poucas exceções. Tem escola para todos.

É fato que permanecem desafios nesse campo: creche e ensino médio, por exemplo. Mas o Brasil chega a ter hoje escolas sem alunos. Isso, aliás, precisa ser racionalizado, porque acaba sendo um desperdício de recursos. Há dinheiro e infraestrutura bem razoável. Há um sistema de transporte escolar que funciona para atender às crianças que moram em locais mais distantes ou que não têm uma escola no seu bairro. Há um programa de alimentação escolar que é referência global. Enfim, há uma série de boas condições que nos permitem focar hoje nos professores. E aí você poderia colocar a questão: por que exatamente nos professores? Respondo logo: porque os professores são o fator intraescolar que mais impacta a aprendizagem das crianças.

Examen

Estava pronto para colocar essa questão, já que há pouco foi feita referência ao grande desafio da aprendizagem dos estudantes da educação básica brasileira. Você poderia, justamente, aprofundar esse impacto provocado pela atuação do professor?



Haroldo Correa

Falei de recursos para investimento, de infraestrutura e de alimentação. Nesses aspectos, avançamos muito. Contudo, enquanto pavimentávamos o caminho com esses avanços, não conseguimos dar a devida atenção aos professores. Fizemos uma parte do dever de casa nas últimas três décadas. Agora, parece-me, que a oportunidade de fato se apresenta para que nos dediquemos aos professores, sobretudo às professoras, que são a maioria em nossas escolas. O Brasil precisa cuidar melhor delas e deles.

Isso passa pelas seguintes ações. Antes de tudo, estruturação de um sistema de reconhecimento que, necessariamente, não é apenas financeiro. Falo de reconhecimento social e político, do fato de que o professor da educação básica é fundamental para formar nossas crianças, nossas futuras gerações e garantir o desenvolvimento do país. Não estou excluindo a necessidade de se trabalhar para garantir uma remuneração adequada. Ela melhorou nas últimas três décadas, mas tem espaço para melhorar ainda mais.

Em seguida, precisamos reformar as carreiras dos professores, de forma que eles alimentem boas expectativas durante suas vidas em sala de aula. Eles precisam ser acompanhados e ter seus desempenhos avaliados, para que o desenvolvimento profissional seja mais assertivo. Há muito o que se fazer também no que diz respeito às condições de trabalho: quantidade de alunos, quantidade de turmas e carga horária: tudo precisa ser reorganizado para que o professor possa ter conforto e boas condições para desempenhar suas atividades. Vocês sabem que o professor é a categoria mais acometida por problemas de saúde mental? Toda rede de ensino tem que ter um trabalho de atendimento aos docentes no campo da saúde mental.

À essa valorização profissional dos docentes se acoplam ainda mais dois desafios: um deles é implementar os novos currículos que nasceram da base nacional e o outro é a utilização eficaz e eficiente da tecnologia em favor da aprendizagem. Em resumo, trata-se de um grande desafio: garantir que todas as crianças aprendam e se desenvolvam; e de duas enormes oportunidades: a diminuição no número de matrículas e a real possibilidade de um apoio integral ao aperfeiçoamento profissional dos professores.

Examen

Em um país de dimensões continentais e com tantas diferenças regionais como o Brasil, essas condições relativas à educação básica – desafios e oportunidades – apresentam-se de modo uniforme?



Haroldo Correa

Muito pertinente a questão. Temos que olhar para o país como um todo e também para os tantos países que existem dentro do nosso Brasil. Ilustro com uma situação, a da oportunidade ligada à redução de matrículas de que falei acima. De 2003 a 2023, as matrículas na educação básica diminuíram em 14,5%. As projeções mais recentes do IBGE, que saíram em agosto de 2024, estão indicando que, de 2022 a 2050, ou seja, em 28 anos, a queda de população na faixa etária de 0 a 17 anos – faixa que frequenta a educação básica – será de 30%. Isso significa, em números absolutos, que passaremos de 52 milhões para 36 milhões de crianças em condições de frequentarem as escolas da educação básica. No estado do Mato Grosso, contudo, praticamente não vai haver queda no número de crianças nessa faixa etária. O Maranhão, por sua vez, terá uma redução de cerca de 42%. A gente tem, efetivamente, que prestar atenção nessas variações. Cada estado, cada pequeno território, possui suas micro e diferenciadas realidades. A ideia geral de mudança, todavia, vale para toda a nação e é apenas o tamanho da mudança que varia conforme os distintos contextos regionais, estaduais e municipais.

Examen

Vamos falar da formação desse professor? Para isso, talvez seja necessário tratar separadamente Ensino Fundamental 1, Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio. Como vê a formação de docentes brasileiros para atuar respectivamente nesses níveis?



Haroldo Correa

O capítulo da formação dos professores é absolutamente essencial. Só teremos crianças aprendendo e se desenvolvendo se forem atendidas e acolhidas por professores de qualidade e de alta performance. Agora, o que significa essa qualidade e essa alta performance no século XXI? É sobre isso que devemos refletir.

Como se pode trabalhar e desenvolver um professor para que tenha alta performance e alta qualidade? Primeiramente, não devemos falar apenas na formação continuada, no trabalho a ser feito depois que o professor entra na rede de ensino. É importante pensar simultaneamente em dois momentos: na chamada formação inicial, quando o professor ainda está fora do sistema, e na fase seguinte, quando já se encontra dentro do sistema. Existe também um ponto de conexão entre esses dois momentos. Normalmente, ao se pensar no desenvolvimento profissional do docente, falam-se logo em práticas pedagógicas. Identifico, aqui, já um primeiro problema, que precisa ser enfrentado com determinação.

De modo geral (sempre há exceções), os professores brasileiros são formados em faculdades e universidades que valorizam demais a teoria em detrimento da prática pedagógica. Veja bem, não tenho nenhum preconceito com as teorias, sobretudo quando se trata de produzir ciência. Esses estudos teóricos, contudo, precisam sempre estar atualizados e referenciados na vivência do professor, na prática docente. Sou por uma mudança radical na formação de professores, tanto a inicial quanto a dita continuada.

Examen

Seria possível aprofundar um pouco mais esse tema das formações docentes?



Haroldo Correa

Claro. Como funciona hoje essa formação inicial? Praticamente resume-se à obrigação do estudante de Pedagogia de cumprir uma quantidade de horas de estágio nas escolas. Esse estágio precisa ser aperfeiçoado e ser mais valorizado relativamente à formação teórica. Quero ressaltar que isso é fundamental, pois as escolas são verdadeiros laboratórios onde se pode interagir com crianças reais. Para compreender que as crianças do século XXI não são mais aquelas do século XX, o professor em formação precisa experimentar a sala de aula, conhecer os desafios de uma escola e da promoção da aprendizagem in loco.

No que concerne à formação continuada (desenvolvimento profissional dos docentes depois que estão na rede de ensino), cabe destacar duas dimensões que não podem ser ignoradas. A primeira é a existência de um sistema competente de avaliação de desempenho e de acompanhamento da prática docente, para que se possa ter bons feedbacks e preparar estratégias de formação cada vez mais personalizadas de acordo com as necessidades de cada indivíduo. Isso é

absolutamente essencial, mas nesse ponto estamos atrasados. A boa notícia é que esse atraso está cada vez mais óbvio para o mundo acadêmico e para as redes de ensino.

Vale lembrar, voltando um pouco no tempo, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, estabeleceu que a formação de nível superior é a mais adequada para o docente da educação básica. Desde então, a formação inicial para o magistério vem acontecendo na universidade, deixando de ser feita nas próprias redes de ensino. Tudo certo com relação a isso, trata-se de um avanço. Contudo, isso acabou gerando, pelo menos no modo como hoje vem se dando essa formação universitária, uma desconexão entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino básico. É necessário reconectar esses dois mundos. Em outras palavras: as redes de ensino públicas e privadas, sobretudo as redes estaduais, que são as maiores e as que têm maior capilaridade territorial, devem assumir a sua parcela de responsabilidade na formação inicial dos professores, abrindo as suas escolas para o estágio. Mais do que isso, creio que deveriam até ajudar, em parceria com o Governo Federal, a montar programas de bolsas de estudos, de modo a garantir que meninas e meninos possam, com a formação inicial, transformarem-se em bons professores.

Temos aqui mais um desafio. E precisamos encontrar soluções para enfrentá-lo. Em qualquer atividade que envolva seres humanos trabalhando, quando o setor responsável não encontra no mercado pessoas em quantidade e qualidade suficientes, o que faz? É necessário formar melhor os professores. Desde 2023, o Movimento Profissão Docente trabalha muito forte junto às redes de ensino para estimular e aperfeiçoar a formação dos professores. Firmamos parcerias com 23 redes estaduais; agora faltam apenas quatro para alcançarmos a totalidade das unidades da federação. Ajudamos na organização dos estágios e intermediamos a conexão entre as universidades e as faculdades com as escolas, de maneira que fique garantido o espaço da prática pedagógica.

Examen

Ainda a respeito do capítulo formação de professores, gostaria de insistir na questão da especificidade dos distintos níveis de ensino. Não seria importante atentar-se para as formações diferenciadas?



Haroldo Correa

Na verdade, falei anteriormente apenas de um primeiro aspecto da formação dos professores, mas há um segundo. Temos a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental (com a alfabetização, os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, em que já são necessários professores especialistas. Novamente vou usar a palavra desafios e, aqui, são dois diferentes. O primeiro é formar o professor da educação infantil e dos anos iniciais, os pedagogos. O segundo é formar os professores especialistas. O primeiro desafio está mais afeito ao município, que é quem tem constitucionalmente a responsabilidade da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. O segundo desafio está mais afeito, em grande medida, aos entes federativos.

Por que é preciso fazer essa diferenciação? Por duas razões. De um lado, porque as crianças, em cada etapa da vida, têm um estado emocional distinto, uma compreensão diferenciada do mundo e isso não pode ser ignorado na formação do professor, que não vai ensinar para um aluno genérico. A formação deve levar em consideração a especificidade de cada faixa etária. Por isso é importante separar a formação dos pedagogos, dos professores do infantil e dos anos iniciais, da formação dos docentes especialistas.

Por outro lado, não se pode esquecer que há uma grande variedade de instituições que formam professores. Elas são bem diferentes. E aí a formação em Pedagogia nos preocupa enormemente, sobretudo porque foi a área mais impactada pelo Ensino a Distância (EaD) autoinstrucional. Que fique claro, desde logo, que o Movimento Profissão Docente não alimenta nenhum preconceito contra o uso da tecnologia. Pelo contrário, acreditamos que a educação precisa abraçá-la. Nenhum segmento humano pode, hoje, fechar as portas, para os avanços tecnológicos, contudo, não se deve acreditar que a formação de professores possa se dar solitariamente, bastando ao docente se colocar na frente da tela de um computador. É difícil crer que um professor se forme dentro dessa concepção do autoinstrucional. E por que não se pode formar o docente assim? Antes de tudo, porque o professor da educação básica trabalha em escolas físicas concretas, não virtuais. O que não quer dizer que eventualmente venha a utilizar recursos tecnológicos em suas estratégias de ensino. Por enquanto, contudo, não há no Brasil nem no mundo intenção de se acabar com a escola física para crianças e jovens, da educação básica até o ensino médio. A interação humana direta, com suas variadas trocas, faz parte do dia a dia do professor. A questão que se coloca é como formar um indivíduo para trabalhar em uma atividade que envolve presença física e troca humana? Se ele não aprende a estabelecer interações humanas,

pois vem sendo formado na frente da tela de um computador, como vai atuar em uma sala de aula bem concreta? Por isso, penso que é necessário criar limites para o EaD no Brasil. A rigor, no campo da Pedagogia, na formação de professores da educação básica, melhor seria que fosse proibido. No ano passado, 93% das matrículas de Pedagogia nas instituições privadas foram feitas em EaD. E as licenciaturas já têm, hoje, 67% das matrículas em EaD.

Examen

De fato, alguma coisa precisa ser feita para conter a expansão do EaD na formação de docentes no país, não é isso?



Haroldo Correa

Sim. Essa situação não pode avançar. Há risco de um prejuízo gigantesco para o Brasil. Na verdade, dois tipos de prejuízo. Primeiro: esse profissional não vai estar preparado para a sala de aula. Segundo: esses cursos se expandem muito rapidamente em razão de seu baixo custo. O fato é que eles estão conseguindo atrair a juventude, o que vai acabar por eliminar as poucas e boas escolas de formação de professores que o Brasil ainda possui. A perda será enorme.

No Movimento Profissão Docente, estamos debruçados e realizando pesquisas sobre o tema para poder contribuir com sugestões de políticas. Embora a LDB seja de 1996, em breve faz aniversário de 30 anos, ainda se encontra, em todos os ciclos da educação básica, um percentual significativo de professores que não têm formação superior. É importante atacar esse problema, pois vivemos em um país continental e essa demanda não está igualmente distribuída. Há território suprido de todas as formações, mas há outros em que se verificam carências. Falamos sobre isso em uma conversa com o Ministério da Educação e temos destacado o seguinte: para se ter eficácia, não basta ter as redes de ensino ajudando. Que elas ajudem é importante, mas é preciso um bom planejamento das ofertas de vagas para os docentes. Já ajudaria, por exemplo, procurar casar a oferta com o local de residência do futuro professor, que não deveria viver longe da escola, viajando para poder trabalhar. Isso também valorizaria o professor que já conhece a sua comunidade, o que é fundamental. Essa interação entre escola e comunidade é muito importante. Se houver planejamento do Ministério da Educação, das secretarias de educação, de maneira a olhar para o território, avaliar com cuidado onde faltam professores e ao mesmo tempo verificar se há,

nas comunidades, pessoas interessadas em Pedagogia e licenciandos, pode ser que tenhamos mais docentes do território e da comunidade trabalhando nas escolas em que cresceram. Dá para pensar em uma oferta customizada.

Examen

Já tocamos no assunto nas respostas anteriores, mas merece ser desenvolvido ou complementado. Vimos que parte da formação do professor brasileiro da educação básica ocorre hoje em cursos do Ensino Superior. Como foi lembrado, trata-se, desde a LDB, de requisito formal para o exercício do magistério. Esses professores saem de suas respectivas faculdades bem preparados, prática e teoricamente, para enfrentar a realidade e os desafios da maioria das salas de aula brasileiras?



Haroldo Correa

Gostaria de reforçar um ponto: a formação inicial de professores do Brasil não está adequada. Vou arriscar dizer que está na UTI. Ela precisa de uma ação emergencial, ampla e profunda. Antes de tudo, a responsabilidade dessa formação – e dessa situação – não pode ser apenas do Ministério da Educação e de alguns de seus órgãos que atuam nessa área. A responsabilidade precisa ser compartilhada com as redes públicas de ensino, porque, ao final, 80% dos professores formados vão ser absorvidos por redes estaduais e municipais de educação. A gente só vai sair desse lugar se houver convergência de ações entre Ministério da Educação, redes estaduais, redes municipais e universidades.

Além disso, as universidades precisam perder o medo de falar em prática. Prática pedagógica ou prática docente tem que ser o ponto de partida da formação do professor em qualquer situação. Por que isso? Porque tem a ver com as crianças de hoje. Elas já chegam na escola com bastante conhecimento, seja por usarem as redes sociais, seja pelos tantos canais de comunicação que têm à disposição, seja pelo desenvolvimento das suas famílias. Ao mesmo tempo que carregam esse conhecimento prévio e, talvez, até mesmo como consequência disso, trazem individualmente demandas muito específicas para a escola. O docente precisa estar sensível e atento a essas demandas. É na prática pedagógica do professor, nas estratégias que vai desenvolver no dia a dia do trabalho com as crianças, que se desenvolve essa sensibilidade e forma de atenção. A formação prática, nesse sentido, é de grande valor. Ao invés de a academia pensar que apenas ensina, ela precisa aprender para poder ensinar melhor. Isso não é bacana? A universidade

precisa aprender com os professores que estão com a mão na massa para que possa aperfeiçoar o modo como forma hoje os docentes. Só assim a teoria que a academia traz poderá iluminar a prática dos professores.

Esse ponto é essencial. Digo isso porque, às vezes, quando a gente fala que a formação do professor tem que ser focada na prática, a academia entende que a gente está desvalorizando a teoria. Não, pelo contrário, a gente está dizendo que essas duas coisas têm que andar juntas, interligadas. O professor da universidade precisa frequentar e acompanhar o real ambiente escolar das redes de ensino. Se a gente conseguir dar esse passo, dá para ver a luz no fim do túnel e começar a desligar os aparelhos que estão mantendo a educação e a formação de professores na UTI. Estamos carentes desse horizonte, dessa visão de futuro, que coloque o professor atuando no século XXI.

Para qualquer ser humano que abrace a causa da educação, esse é um grande desafio: formar bons professores. Estamos lidando com nossas crianças! A formação de docentes necessita de um intensivo em relações humanas. As relações humanas estão mudando enormemente nesse século e vão continuar mudando, para o bem e para o mal. Se o professor não estiver preparado para enfrentar essa realidade, não terá sucesso. Temos aqui uma pista importante para reflexão. Obviamente ninguém tem a receita pronta. Enfim, as universidades, as redes de ensino e os especialistas em educação precisam muito se encontrar e estabelecer trocas. É daí que vai sair um novo caminho para a formação de professores no Brasil.

Examen

Defende-se que a formação não pode se encerrar com o diploma universitário e que o professor deve ser continuamente capacitado para o desempenho de suas funções. Existe, atualmente, nas instituições educacionais brasileiras, iniciativas de formação continuada dos docentes?



Haroldo Correa

Penso que essa questão é essencial. Aprendi com uma professora de Biologia de São Paulo que o portador de um diploma de licenciatura em uma universidade ou faculdade ainda não é propriamente um professor. Docente só se torna docente quando em atividade em uma sala de aula de escola.

Gostaria de falar de uma fase que se segue à formação inicial e antecede o estágio probatório: o concurso público. Nesse campo, o Cebraspe tem um papel decisivo no país. Nós acompanhamos o trabalho de vocês. A etapa do concurso precisa estar conectada com tudo. O Movimento Profissão Docente vê essa etapa da seguinte maneira. Primeiro, o concurso não pode ser encarado, hoje, do modo como fazem as redes públicas de ensino. Isso é, sim, uma crítica e, para mim, que fui secretário de Educação por mais de dez anos, uma autocrítica. O concurso não pode ser realizado a cada dez, oito, seis, cinco ou mesmo três anos. Nossa ideia é que os concursos sejam feitos, se possível, anualmente. E por que isso é importante? Porque o concurso precisa ter por trás dele uma estratégia de recrutamento que envolva uma boa comunicação com os profissionais que você quer atrair para a rede. É evidente que você não comunica bem quando, do nada e depois de um longo silêncio, lança um edital de concurso. Os professores que estão em formação não sabem quando vão poder fazer um concurso ou um processo seletivo simplificado para contratação de temporários. Não conseguem se programar. Tanto o concurso quanto o processo seletivo precisam de planejamento e programação cuidadosos. Repito: o ideal é que seja anual. Alguém vai dizer: “isso é impossível”. Talvez fosse há algum tempo. Agora, com o uso de tecnologias variadas, não o é mais. O Cebraspe e outras organizações coirmãs sabem muito bem como fazer isso. Com planejamento é mais fácil manter em alta a expectativa dos estudantes, que, ainda na escola, vislumbrem uma porta de entrada como profissionais do sistema escolar. Se não tiver programação nem planejamento, ele não verá essa porta de entrada e vai fazer outra coisa na vida, vai trabalhar em outra atividade.

O segundo ponto é que com concursos anuais e processos seletivos menores, em que há menos vagas, é possível realizar mais fases. Uma delas é absolutamente essencial: a prova prática. É importante avaliar o candidato a professor atuando na sala de aula. Temos muita esperança nisso. Redes públicas já estão cientes dessa importância e incluindo a fase da prova prática em seus concursos. Encontro secretários que fazem questão de me dizer que seus novos concursos serão realizados com fase de prova prática. Quando há muita vaga em oferta, fica mais complexo fazer prova prática, que funciona melhor, em termos de cronograma e de orçamento, com número mais reduzido de candidatos.

Há um outro benefício. Se temos um contingente menor entrando na rede a cada ano, é possível organizar melhor o estágio probatório. Há ainda mais um benefício com concursos frequentes e com menos vagas. Se você fizer concurso todo ano, com gente também se formando anualmente, as redes vão selecionar

os melhores. A médio prazo, as redes de ensino certamente estarão com outra qualidade de professores. Inclusive, dado importante sobre o qual muita gente ainda não se informou: foi publicada em setembro uma nova lei nacional regulamentando os concursos. Ela abre possibilidades para algumas inovações. Não seria interessante incluir uma fase de entrevistas? Será possível fazer uso de novas tecnologias, por exemplo, com provas digitais? O concurso, como momento inicial da carreira do professor, pode ser aperfeiçoado. Essa lei ajuda nesse processo.

Examen

Você falou de concurso público para docentes e se referiu rapidamente ao estágio probatório. Não vamos esquecer de retomar esse ponto mais adiante. Mas, antes, uma pequena observação: o concurso não é só uma seleção, é também já uma primeira avaliação. O desempenho do candidato no concurso, ainda mais se esse concurso contar com fase de prova prática, oferece uma base para outras avaliações que vão se seguir na carreira docente. Além disso, o desempenho do docente aprovado, futuro servidor público da educação, pode servir para a elaboração de políticas de formação complementar.



Haroldo Correa

Com certeza o concurso não pode ser entendido como uma ação burocrática da Secretaria de Educação. Pelo contrário, como você bem disse, é um momento de avaliação. É algo meio óbvio a necessidade de as universidades brasileiras se preocuparem igualmente com o estágio probatório. A frente falarei mais sobre isso, conforme solicitado na última questão. Mas, ainda a respeito do concurso público, gosto de dizer o seguinte: se você for contratar um motorista para sua organização, não vai verificar apenas se ele fez o curso teórico da escola de formação de condutores; você vai querer, evidentemente, vê-lo dirigir um veículo. Também não podemos apenas nos contentar em verificar se o professor tem o diploma da faculdade ou universidade, se cumpriu com sucesso os créditos da licenciatura. Temos que avaliar se ele sabe dar aula.

Além da realização de prova prática, os itens das questões objetivas e dissertativas que são hoje utilizados em concursos para docentes no Brasil precisam ser atualizados. É conveniente que se cobre mais conhecimento pedagógico e conhecimento de prática didática. Não se poderia, por exemplo,

cobrar menos legislação, geralmente com forte presença nas provas? Há muito espaço para inovação na seara dos concursos. Se a Secretaria de Educação decidir ter um bom planejamento de seleção pública e tiver um parceiro como o Cebraspe, as possibilidades de inovação são enormes. Vale lembrar ainda que a legislação de licitações no Brasil foi atualizada recentemente e ela permite que se caracterize o concurso ou o processo seletivo como serviço contínuo. Isso permite que se possa contratar uma organização com o perfil do Cebraspe por cinco anos e depois ainda renovar o contrato por mais cinco anos, de forma programada, escapando das contratações de última hora. Assim, há mais espaço para que se desenvolva uma parceria entre contratante e contratada, sempre na busca pelo aprimoramento das maneiras de se fazer seleção pública. Esse tipo de procedimento vai permitir melhor avaliar os profissionais que têm realmente condições de se tornarem bons professores. O concurso público é um momento privilegiado, que não pode ser deixado no lugar que ainda está no Brasil. A gente está mudando isso e vamos continuar mudando.

Examen

Falando acima de outro assunto, você já havia notado o vácuo que se formou entre a universidade e as redes da educação básica. O concurso situa-se também, em parte, entre essas duas instâncias, nesse caminho que vai do diploma de Pedagogia ou Licenciatura ao emprego de docente. Nesse sentido, ele pode ser um elemento de comunicação entre a universidade e as Secretarias de Educação. Ele está no meio desse caminho, não acha?



Haroldo Correa

Sem dúvida nenhuma. A gente acredita muito que se os processos de seleção pública se transformarem, isso vai sinalizar para a universidade a necessidade de mudanças na formação dos professores. Se o concurso público passar a valorizar a aula prática, a universidade deverá valorizar igualmente a formação prática dos futuros docentes. Se o concurso utilizar mais itens que avaliem competência pedagógica, a universidade certamente vai se preocupar em considerar esse conteúdo na formação de seus estudantes.

Examen

O último Enade das licenciaturas, o de 2024, introduziu justamente uma fase de avaliação da prática docente, com a participação de professores-orientadores de estágio, que são docentes da educação superior, e de professores da educação básica, que recebem os estudantes estagiários nas escolas. O que você pensa sobre esse tipo de inovação?



Haroldo Correa

Conectadas com essa ideia de qualificação da formação inicial e com o momento de entrada do profissional docente na rede de ensino, há três ações do Ministério da Educação e do Inep que não podemos deixar de citar. Temos que reconhecer a importância delas, sem prejuízo de eventuais sugestões de aperfeiçoamento. A primeira ação são essas mudanças no Enade, com destaque para o fato de que elas começaram pelas licenciaturas. Se o Inep fosse querer mudar tudo ao mesmo tempo, todas as áreas, não daria conta. Ele resolveu se concentrar no que é mais sensível, na avaliação da formação dos professores. O Inep mudou também a qualidade dos itens. A gente ainda não sabe o quanto, mas já se sabe que houve melhora, sobretudo porque as bancas de elaboração de itens foram separadas. Antes, quem elaborava as provas de matemática para bacharelado também elaborava para licenciatura. A separação já é um ganho. Vamos estudar o tamanho desse ganho. Outra mudança foi tornar o Enade das licenciaturas anual. Outra ainda, e fundamental, à qual você se referiu na questão, foi que o Enade passou a avaliar, o que não havia sido feito ainda, a prática pedagógica dos licenciandos. Isso vai avaliar, ao mesmo tempo, obviamente, a qualidade do estágio nas escolas que a maioria dos estudantes não faz hoje. Não tem jeito, daqui para frente os estudantes vão ter que cumprir as horas de estágio para estarem preparados para avaliação da prática pedagógica. Sabemos por dados colhidos pelo Inep, organizados a partir de respostas, que os estudantes dão a um questionário aplicado durante a realização do Enade, que apenas cerca de 19% dos estudantes faz o estágio completo de 400 horas. Os outros fazem menos horas ou simplesmente – e trata-se de um percentual expressivo – não chegam a realizar nenhum tipo de estágio supervisionado nas escolas. Muitos colhem apenas a assinatura de um diretor em um “certificado” e está tudo certo.

Esse novo formato mais complexo do Enade, mais difícil de ser realizado, é uma atitude corajosa do Inep. Tem nosso reconhecimento. Com certeza os frutos começarão a aparecer a médio prazo. Por que? Porque as universidades

vão ter que se preocupar em garantir que seus alunos façam corretamente o estágio nas escolas. E como referido também na questão acima, o Inep fez uma importante conexão que foi convocar os professores da rede de ensino que recebe os estagiários para participar da avaliação das atividades práticas. Ter, nessa avaliação, ao lado do professor supervisor da universidade, o professor que acompanha o aluno na escola é muito importante. Isso é um avanço significativo e vai, repito, impulsionar as mudanças que universidades e faculdades precisam fazer nas licenciaturas.

Examen

Você se referiu a outras ações do Ministério da Educação e do Inep, além dessas mudanças no Enade, poderia nos falar delas?



Haroldo Correa

Sim, há a Prova Nacional Docente, uma ideia que vem lá de 2012 e que foi incorporada recentemente ao Programa Mais Professores para o Brasil. O Ministério da Educação, por sugestão de muita gente – Todos pela Educação, Movimento Profissão Docente, entre outros – vai implementá-la através do Inep. Uma prova nacional desse tipo é uma espécie de Enem para professores que concluíram suas licenciaturas. Com essa “certificação”, o professor poderá participar de outros eventos.

Há quatro pontos que precisam ser considerados. Primeiro, que isso só faz sentido se a prova nacional for totalmente diferente dos concursos que geralmente têm sido realizados. Precisamos de instrumentos de avaliação bem estruturados, com itens modernos, atuais, do século XXI, inclusive cobrando não só o conhecimento do conteúdo, mas também o conhecimento pedagógico do professor. Aí daríamos realmente um passo à frente. De qualquer forma, embora o nome seja Prova Nacional Docente, o sucesso da iniciativa vai depender das redes públicas e privadas de ensino. Como no Enem, as redes vão precisar aderir a um edital nacional de responsabilidade do Ministério da Educação. E elas terão que ser sensibilizadas a fazer uso desse instrumento disponibilizado pela União.

Há um aspecto que preocupa enormemente o Movimento Profissão Docente. A prova nacional não pode ser uma ferramenta para matar a etapa de prova prática que as Secretarias de Educação começaram a adotar em seus concursos públicos. Se isso acontecer, vamos perder na qualidade da seleção. O que pode ser feito para que não tenhamos prejuízo? E o Ministério da Educação já

tem falado nisso, a bem da verdade. A Prova Nacional Docente pode ser uma etapa do concurso público para docentes, deixando que as redes de ensino realizem outras etapas. Como no Enem, o Inep fornece uma lista classificatória que será utilizada pelas redes de ensino. Nós, do Movimento Profissão Docente, estamos engajados e temos discutido muito esse ponto: é necessária uma etapa em que os futuros professores façam uma declaração de propósito. Ser professor não é trivial, é complexo. O jovem não pode ir desavisado trabalhar em uma sala de aula, ele precisa refletir. Quero mesmo ser professor ou não? Se eu quero, por que quero? Essa declaração de propósito poderia ser feita por escrito ou por meio de um vídeo gravado ou ainda mediante uma entrevista. Às vezes o jovem faz a licenciatura, mas não gosta muito, não quer continuar por esse caminho, não gosta de criança. Imagine um professor que não gosta de criança? Tem que amar crianças, não é isso? Com tecnologia dá para introduzir esse procedimento.

Não dá para esquecer, evidentemente, da prova prática nessa outra etapa. O candidato deve simular uma aula para que se possa avaliar seu desempenho em sala de aula. Assim, vemos com muita animação e com muita curiosidade, a Prova Nacional Docente. Ao mesmo tempo, entendemos que essa ação não pode inviabilizar outras iniciativas já em curso que estão qualificando os concurso e processos seletivos. Devemos bater palmas para o MEC, que está assumindo o protagonismo nesse debate.

Examen

Antes de prosseguirmos com a terceira ação do MEC, um breve comentário. Existem já, no âmbito de concursos públicos que não são da área de educação, experiências de realização dessas etapas distintas, organizadas de forma independente, mas, é claro, relacionadas. O Conselho Nacional de Justiça (CNJ), por exemplo, no concurso para a magistratura, responsabiliza-se pela primeira etapa, a prova objetiva-teórica, e deixa as outras etapas da seleção a cargo dos tribunais, como as provas oral e de tribuna. A justiça do trabalho também se organizou para proceder de forma similar em seus concursos. Há também o caso do Concurso Nacional Unificado (CNU), cuja primeira etapa (provas objetivas e discursivas) é de responsabilidade do Ministério da Gestão e Inovação (MGI) e outras eventuais etapas ficaram a cargo dos órgãos que aderiram ao edital geral do CNU. Algumas agências reguladoras, por exemplo, que aderiram ao CNU, estão fazendo as etapas do curso de formação, que conta para a nota final do certame, com o Cebraspe. Esse modelo misto pode servir de inspiração para o MEC/Inep na Prova Nacional Docente.



Haroldo Correa

Sim, quando essa discussão apareceu, fomos ver como funcionava o CNU. Também recentemente acompanhamos pela imprensa essa estratégia do CNJ. Por isso mesmo, consideramos bem viável e louvamos a ideia da Prova Nacional Docente. Ela já parte dessas outras práticas estabelecidas. Entendemos, contudo, que o campo da educação tem suas especificidades, bem como, pelo nível em que se encontra a formação de professores, é preciso valorizar e apoiar com força essa iniciativa do MEC/Inep. Um passo certamente importante será dado pelo Brasil na linha do cuidado com os professores se a Prova Nacional foi implementada com a complexidade que exige.

Examen

Finalmente, creio que chegamos à terceira ação do MEC que você gostaria de colocar em relevo.



Haroldo Correa

Sim. O MEC está trabalhando – e aplaudimos, embora tenhamos também pontos de atenção a destacar – em um robusto programa de bolsas de estudo para as licenciaturas. Vejamos como anda o cenário hoje. O Brasil tem 1.673.000 matrículas. Isso significa que se formam aproximadamente entre 280 mil e 300 mil pessoas com licenciatura por ano. São números expressivos. É óbvio que existem algumas licenciaturas – como Geografia, Inglês, Artes, entre outras – que não formam quantidade suficiente de professores. Em uma conta relativamente grosseira que fizemos no Movimento Profissão Docente, o Brasil teria necessidade anual de 70 mil a 90 mil professores. Como fizemos essa conta? Temos atualmente cerca de 2.350.000 professores no país. Como um professor trabalha, em média, 25 anos, seriam necessários cerca 90 mil professores formados por ano. Se preciso de 90 mil e eles têm que ter frequentado por quatro anos seus cursos respectivos, então precisaríamos de 360 mil licenciandos matriculados. O triste é sabermos que metade dessas matrículas vão virar abandono já nos primeiros anos de curso. Para ir direto ao ponto, o fato é que a formação inicial de professores está uma bagunça. Se quisermos ter bons professores, um robusto programa de bolsas pode ajudar bastante. Não são necessárias 1 milhão ou mais de bolsas, 360 mil, como vimos, seriam suficientes.

Outra coisa, a maioria dos jovens que são ou pretendem ser professores

vem das camadas da população de menor renda, das classes C, D e E. Basta olhar a estatística que o Inep produz sobre a faixa de renda dos matriculados nas licenciaturas. Ora, se as meninas que fazem Pedagogia vêm de famílias mais pobres, elas precisam de algum nível de renda para poder ajudar em casa, ajudar a família; além da renda, é claro, que muitas vezes é necessária para pagar a faculdade particular. Por isso que a gente entende que um robusto programa de bolsas para a formação de professores é um desafio que o Brasil tem que enfrentar. Algumas contas que fizemos indicam que isso custaria, aproximadamente, de 10 a 12 bilhões por ano. O MEC o batizou de Bolsas Pé-de-Meia Licenciaturas. É muito importante essa iniciativa, caso contrário, não teremos bons professores em sala de aula. Se jovens meninas tiverem, para cursar Pedagogia, que trabalhar no balcão da farmácia, no caixa do supermercado, no consultório médico, não vão poder se dedicar aos estudos e ter tempo para fazer o estágio, o que vai comprometer, seguramente, a formação de professoras qualificadas.

Essa solução do programa de bolsas é absolutamente essencial, mas faço duas observações de alerta. O Brasil já tem vários programas de bolsas e algumas unidades da federação têm os seus. Fizemos um estudo sobre isso. O governo federal já tem também alguns programas, como o PIBID, a residência pedagógica, o Fies e o Prouni. O que reivindicamos é que se olhe para todos esses programas para uma avaliação de efetividade. De repente, nem é necessário dinheiro novo. Poderíamos contar com esses recursos orçamentários que já estão sendo utilizados. O importante é colocar o foco na formação desses 90 mil professores de que o Brasil precisa anualmente. E que eles sejam bem formados!

Por exemplo, tenho que mencionar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), um bom programa que o MEC criou. Ele é inteligente, operado pela Capes, que tem experiência na gestão de bolsas. O cuidado que se deve ter é para que ele não seja apenas um programa de iniciação científica que forme pesquisadores em educação que vão continuar, de algum modo, atuando no âmbito universitário. Não que isso não seja importante, mas o PIBID deveria também se preocupar em formar o professor da sala de aula da educação básica. Seria interessante estudar uma forma de se fazer isso. Ainda temos a impressão de que as bolsas PIBID não são concedidas em número muito grande. Sabemos, inclusive, que algumas dessas bolsas não são nem mesmo executadas porque muitos jovens universitários que fazem licenciatura hoje também têm que trabalhar. O fato é que o valor da bolsa PIBID não compete com as ofertas do mercado de trabalho. Temos que pensar em um programa novo, que procure estimular a formação de professores no ambiente da escola. As licenciaturas,

na verdade, deveriam ter o jovem cumprindo um horário na universidade e um outro horário na escola, isso desde o primeiro semestre até a conclusão do curso, durante os quatro anos. Assim podemos ter um professor formado para o século XXI.

Falei do novo Enade, falei da Prova Nacional Docente, falei do Bolsa Pé-de-Meia Licenciaturas: são boas e promissoras iniciativas do MEC, mas que precisam ser olhadas no detalhe. A expectativa é de que se tornem políticas públicas de verdade, de forte impacto. Para isso, insisto, temos que ficar atentos aos detalhes. Por exemplo, não adianta adotar esse programa Pé-de-Meia Licenciaturas concedendo bolsas de R\$ 500, como eu vi a mídia anunciando. Sabemos que o valor de R\$ 500 não vai fazer com que o jovem estudante deixe de trabalhar para se dedicar à formação. O mais provável é que ele pegue os R\$ 500 e continue a trabalhar. Não vamos resolver o problema desse modo e ainda seria dinheiro público desperdiçado sem resultados efetivos. Em resumo, como disse, a formação inicial do professor está na UTI. Isso não é novidade para ninguém, é público. O MEC está vendo, está procurando agir. Agora, para se ter eficácia, as políticas públicas precisam ser muito bem desenhadas. E, lógico, tem que ter contrapartida. Não cabe programa de bolsas que não tenha contrapartida. A contrapartida do jovem – por exemplo, no programa de bolsas – tem que ser a dedicação exclusiva à sua formação como professor.

Examen

Não podemos deixar de falar do estágio probatório do professor, da avaliação e da formação continuada após ele já estar no exercício de suas funções na rede de ensino. O que pode nos dizer com relação a esse tema?



Haroldo Correa

O estágio probatório não só tem previsão legal como a literatura da educação de professores mostra que se trata de um momento absolutamente essencial. Os três primeiros anos do docente em uma rede de ensino são cruciais. Ele precisa, sabemos, complementar sua formação. Antes ele estava na faculdade aprendendo todas as teorias e de repente chega no ambiente escolar com 400 horas de estágio. Isso é muito pouco, não acha?

A coisa funciona mais ou menos assim. O professor recebe sua formação inicial na universidade e entra na rede de ensino depois de um processo seletivo

ou concurso. Aí as coisas se invertem, isto é, vai ser muito menos teoria e mais prática: ele vai direto para sala de aula e mão na massa. Estamos cientes de que ele não pode abandonar a teoria. Mas como ele volta para ela? É difícil. Às vezes, o professor até consegue retomar alguma rotina de estudo, porém, normalmente, para revisar o que já viu. Nesse caso, perde tempo. O estágio probatório é um período de ouro na formação do professor, não pode ser desperdiçado. Para o Movimento Profissão Docente tem que se fazer o DD (Desempenho e Desenvolvimento), isto é, avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional. O DD se aplica ao estágio probatório, aliás deve ser aplicado ao longo de toda a carreira de professor. Já estamos de algum modo colocando em prática o DD em duas redes de ensino, uma estadual (Paraná) e outra municipal (Joinville).

Joinville é a maior cidade e a maior rede de educação municipal de Santa Catarina. O que é feito lá? Antes de tudo, uma bem planejada avaliação docente. E avaliação docente é um desafio. Desafio porque muita gente diz que professor não gosta de ser avaliado. Isso não é verdade. O fato é que o professor é avaliado a vida inteira. As pessoas se esquecem disso. Pode-se até admitir que o ser humano não gosta de ser avaliado, contudo uma avaliação honesta e transparente consegue vencer essa resistência. Se não for assim, contaremos com pouca adesão ao processo.

Como fazer então uma boa avaliação docente? De acordo com as recomendações da literatura internacional é preciso ter vários instrumentos. Um único instrumento não consegue dar conta da avaliação de um ser humano. Para começar, pode-se avaliar o plano de aula, em seguida, a aula que foi ministrada a partir desse plano. Se isso já foi feito no concurso, avalia-se novamente no estágio probatório. Teremos elementos para comparar dois momentos da formação do professor, até porque é natural que a qualidade de uma aula se modifique. E não existe exatamente uma aula boa e uma aula ruim, trata-se de um processo. O professor deve ser acompanhado desde o momento em que entra na rede de ensino. Os alunos também podem avaliar o docente. Já é um outro instrumento. Só não se deve tornar a avaliação discente do professor o único instrumento. As crianças e jovens, por um lado, não estão exatamente preparados para avaliar o professor em alguns quesitos, mas, por outro lado, podem fornecer bons insumos ao processo. Dou um exemplo: uma criança faz uma pergunta em sala ao professor, que nem presta atenção nem a responde. Isso certamente é uma falha pedagógica do professor e o estudante vai provavelmente formar um sentimento negativo do que se passou. Em outra situação, um estudante que não sabe matemática não está na posição de avaliar se o professor domina o conteúdo de matemática. Por isso, volto a dizer, é fundamental que se utilizem vários instrumentos.

O Movimento Profissão Docente acredita que as redes educacionais públicas brasileiras não têm todos os instrumentos para fazer uma avaliação docente inovadora e completa. Da mesma forma que as redes contratam o Cebbraspe, a Vunesp ou a FGV para fazer um concurso público, defendemos que firmem parceria com instituições competentes para ajudar nessa avaliação de desempenho dos professores. Inclusive, a Constituição Federal Brasileira refere-se à necessidade dessa avaliação para os servidores públicos aprovados em concurso e o professor é um desses servidores. São três anos de estágio probatório e uma avaliação de desempenho tem que, obrigatoriamente, ser realizada durante esse período. A Secretária de Educação do Paraná, com a parceria do Movimento Profissão Docente, tem praticado com muito sucesso essa avaliação, bem como o município de Joinville, em Santa Catarina.

Não podemos esquecer de um detalhe importante nessa avaliação docente: ela precisa ser amigável com o professor. Isso significa que ela deve ter fins formativos e fornecer feedbacks ao professor. A banca que o avalia, colegas da escola ou de outras escolas, devem dar um retorno para o docente. Há vários modelos, na verdade, para a formação dessa banca ou equipe de avaliação, mas o importante é que seja composta de pares que não podem deixar de oferecer um feedback para o docente avaliado a partir de um resultado transparente. O objetivo não é punir, mas sim promover melhoria na atuação do professor, aperfeiçoamento na execução de suas tarefas e, também, claro, apontar para os aspectos para os quais ainda não estaria inteiramente preparado.

Esse é o sentido da avaliação de desempenho. Falei que escuto muitos dizerem que o professor não gosta de avaliação. Dou aqui então um testemunho: quando começamos a trabalhar com isso, com todo cuidado necessário, por vezes até com medo, fomos surpreendidos com uma reação positiva. No ano passado, no congresso da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), que ocorreu na Unicamp, participamos de uma mesa justamente sobre avaliação docente. Contamos, inclusive, com a presença de um professor chileno especialista no tema – e o Chile está na frente do Brasil nessa temática. Na plateia, imagine, tinham cerca de 250 pessoas, o que é muito para esse tipo de mesa. E foi sensacional o debate! No início de novembro passado, fizemos ainda um seminário internacional em torno da avaliação docente com pesquisadores do Chile e dos Estados Unidos, representantes de redes educacionais, secretários de educação e pesquisadores. Foi, novamente, um sucesso. Por fim, traduzimos um livro de mais de 350 páginas que traz experiências de dez países e cidades de todos os continentes no campo da avaliação de desempenho formativa de professores.

Creio que falei apenas do primeiro D (desempenho). Não basta. Aliás, ele não faz sentido sem o segundo D, o de desenvolvimento profissional. E o desenvolvimento profissional, que deve ser customizado, vem da avaliação docente. Cada professor tem uma necessidade, além disso, existem as diferentes áreas. Nem tudo que tem que ser feito na formação de um professor de Matemática vale para um professor de Biologia, por exemplo. Temos que desenhar algo mais customizado, não precisa ser individual, pode ser em grupo. É preciso partir sempre da prática desses professores, porque, como sabemos, no estágio probatório eles já estão na sala de aula. É importante que o professor traga os desafios concretos que está enfrentando na escola para que possam ser cruzados com os de outros colegas e com o feedback recebido da avaliação de desempenho. Só assim ele será estimulado a pensar em uma nova prática. Enfim, o estágio probatório precisa estar conectado à realidade cotidiana do professor. Se conseguirmos fazer o estágio probatório nesses termos – estou vendo isso no Paraná e em Joinville – os professores aderem e adoram.

Por que o professor adora? Porque o ajuda a ser melhor professor. E nenhum professor torce para que as crianças não aprendam. Pelo contrário, a glória do professor é a criança se desenvolver. Depois porque se a avaliação de desempenho e a promoção do desenvolvimento profissional estão referenciadas no dia a dia da sala de aula, na relação com as crianças, não há como ele não gostar. Nossa experiência está sendo muito positiva. Não apenas porque os professores gostam, mas pela aceitação dos gestores, que abraçaram esse processo e veem já resultados na construção de uma boa relação com os docentes. Como a gente diz, o professor não chega pronto na rede educacional e é a experiência na rede educacional que acaba de formá-lo. O interessante é que, nesse processo, vemos se desenvolver uma nova categoria de professores atuando nas escolas: os professores que chamamos de mentores. São os que participam das bancas de avaliação de desempenho e dão o feedback para os colegas em estágio probatório. É importante dizer que os professores que são selecionados para ser mentores, para avaliar os colegas, não ganham nenhum bônus financeiro, apenas trocam carga horária em sala de aula por carga horária na avaliação docente. Além, é claro, de ganhar o status de professor mentor, alguém que está procurando melhorar o desempenho dos colegas. Trata-se de um docente diferenciado, mais maduro, que possui algumas competências específicas, como a da escuta e a da observação, além da capacidade de provocar o colega para ele ir descobrindo o que pode fazer melhor.

Examen

Estamos chegando ao final de nossa conversa. Poderíamos, para concluir, retomar a questão inicial acerca da situação da educação básica no Brasil. Você nos falou de desafios e oportunidades. A esse propósito, gostaria de ouvir sua opinião sobre os resultados do PISA (Programme for International Students Assessment) 2022. Eles mantiveram o Brasil nas últimas posições do ranking dessa avaliação internacional, bem abaixo da média dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Alguma coisa nesse desempenho do estudante brasileiro se deve às condições de trabalho e/ou à qualificação do docente que atua em nossas redes educacionais?



Haroldo Correa

O grande desafio brasileiro é ter uma educação básica que consiga fazer com que todas as crianças aprendam e se desenvolvam. Eu havia mencionado muito rapidamente os resultados das grandes avaliações realizadas pelo Inep. Vamos aprofundar isso.

A escola pública, sobretudo, não pode se contentar com uma criança que passe pelos seus ambientes e não desenvolva as competências estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no currículo da rede, no currículo que a escola adota. Toda criança pode aprender e se desenvolver independentemente de crença religiosa, origem social, etnia, cor, sexo. Nada disso pode ser aceito como impedimento para criança aprender e se desenvolver. Essa é uma reflexão que as escolas e as redes educacionais precisam fazer. Isso não pode ser apenas uma reflexão individual do professor. Se as crianças não estão aprendendo, o sistema educativo, a escola e o professor estão derrotados. Eles não estão entregando o resultado que a sociedade espera deles. Talvez o não reconhecimento dos professores pela sociedade venha um pouco daí. Os professores deveriam refletir acerca disso. Não quero culpar nem a categoria nem indivíduos específicos. Não é o professor o culpado. Todavia, alguns resultados das grandes avaliações educacionais são muito ruins.

Creio que no último mês de maio, o MEC anunciou o resultado da avaliação da alfabetização das crianças do segundo ano do ensino fundamental. Conforme estabelecido na legislação brasileira, no Plano Nacional de Educação, a meta é ter a criança plenamente alfabetizada nesse momento. Breve ressalva: essa plenamente alfabetizada não quer dizer necessariamente saber ler, escrever e compreender textos. Nesse momento tem que saber também as operações

matemáticas básicas adequadas a essa fase. O que que a gente viu em números globais? Apenas 56% das crianças brasileiras foram consideradas plenamente alfabetizadas. Há estados melhores e outros piores e isso é natural, pois o Brasil é muito diverso. Mas o que significa ter 44% das crianças brasileiras, avaliadas dois anos após entrarem na escola, não alfabetizadas de acordo com os parâmetros para aquele nível escolar? Significa uma derrota.

Não é absurdo pensar que a formação dos professores para essa fase escolar, a formação que é dada pelos cursos de Pedagogia – que, conforme vimos, foram tomados pelo EaD e nos quais os estudantes praticamente não fazem estágio – tem alguma responsabilidade nesses resultados. Vou mencionar uma coisa que é sensível, mas se a gente quer mudar o Brasil é importante trazer as coisas à tona e falar francamente sobre elas. Geralmente, no curso de Pedagogia não se ensina a matemática básica. Como que a professora vai poder ensinar as crianças se a faculdade, na formação inicial, não trabalha os conceitos fundamentais da matemática? Há honrosas exceções, é claro. Vemos algumas boas escolas fazendo um excelente trabalho, mas são raras. Temos um problema aqui. Quando se está começando a trabalhar a cognição das crianças, estamos falhando. Não há dúvida de que isso tem consequências mais para frente.

Na avaliação mais recente que o Brasil passou, o TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), um estudo internacional para verificar a aprendizagem de Matemáticas e Ciências, vimos 51% das crianças do quarto ano, que têm aproximadamente 9 anos, com resultado abaixo do nível básico de conhecimento em Matemática. E o básico ainda não é propriamente o proficiente. Estamos, na verdade, abaixo do básico e longe do proficiente. Já para a Matemática ensinada no oitavo ano, frequentado por crianças de cerca de 13 anos, 62% dos avaliados ficaram abaixo do básico. Poderia falar dos resultados de Ciências, mas destaquei a Matemática porque ela constitui um capítulo à parte na educação brasileira. Os índices de aprendizagem de Matemática estão abaixo de qualquer crítica. Somos os piores do mundo. E a Matemática é a matéria que mais depende da escola. Além disso, olhando para o mundo de hoje, todo digitalizado, é muito difícil entender sua lógica sem ter passado pela lógica da Matemática. Estamos condenados ao último lugar das nações ditas em desenvolvimento. Temos que falar disso. Se há uma prioridade hoje que deve guiar iniciativas na educação é a formação do professor de Matemática. O Brasil precisa reagir. Estamos sendo muito lenientes com essa tragédia que é o ensino de Matemática no país.

Vejamos agora os resultados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que avalia jovens que conseguem terminar o Ensino Médio. E veja que são

apenas 70% dos que começam lá no Ensino Fundamental que concluem o Ensino Médio. Desses que concluem, apenas 31% são proficientes em Matemática. Se observarmos todas as avaliações do ciclo da Educação Básica, vamos muito mal em Matemática. É uma tragédia. Em Língua Portuguesa os resultados são um pouco melhores. Precisariamos realizar uma grande mobilização nacional, juntando todo mundo – governos, agentes políticos, empresários etc. – para tentarmos mudar esse quadro. Estamos trabalhando nesse sentido. Sem uma mudança radical no ensino de Matemática esse país fica sem futuro.

Nem falamos do PISA (Programme for International Students Assessment). Os resultados aqui não são muito diferentes. Os estudantes brasileiros estão sendo avaliados pelo PISA há muito tempo e não melhoraram o desempenho. Tanto as avaliações internacionais quanto as nacionais não deixam dúvida de que a educação não está avançando. Volto então ao início da nossa conversa: o Brasil não vai mudar essa realidade se não cuidar dos professores. Cuidar no sentido integral. Se a gente quer que as crianças tenham educação integral, temos que ter também professores integrais. Professores que realizem uma boa formação inicial, com foco na prática, com concurso de excelência, com estágio probatório bem-feito, com uma carreira que sinalize possibilidades de melhoria, com progressão para os que se aperfeiçoam como professores e não porque estão há muito tempo naquele trabalho (como vemos nas maiorias das carreiras).

Chamamos isso no Movimento Profissão Docente de agenda sistêmica do professor. Esse é o passo à frente que o Brasil tem que dar. Colocar o professor no centro das preocupações, porque só ele vai conseguir fazer com que todas as crianças aprendam e se desenvolvam. Não dá para olhar para o professor com uma política ou outra de incentivo à carreira. Temos que fazer convergir para ele todas as políticas. E isso não pode ser responsabilidade só do MEC. Precisamos do envolvimento dos gestores públicos estaduais e municipais, bem como dos líderes e das equipes pedagógicas das escolas. Não convém continuar vendo o professor apenas como um CPF e querer responsabilizá-lo por todos os maus resultados. É responsabilidade também da escola, de todo o sistema educacional. Só com uma conjunção de esforços vamos conseguir superar esse momento difícil cheio de desafios. A gente já conquistou também muitas coisas que nos permitem sonhar com um salto de qualidade.

Haroldo Correa

Economista, foi secretário executivo da educação do estado de São Paulo (2019/2021) e secretário de educação do Espírito Santo (2007/2010 e 2015/2018). Sob sua gestão, Espírito Santo foi o estado que apresentou o melhor nível de aprendizagem no ensino médio no Ideb 2017. Foi ainda presidente do Banco de Desenvolvimento do Espírito Santo, secretário de planejamento de Vitória – ES, diretor superintendente do Instituto Jones dos Santos Neves e professor e pró-reitor de Administração da UFES. Atualmente, é o coordenador-geral do Movimento Profissão Docente.

Entrevista realizada em dezembro de 2024, por

José Otávio Nogueira Guimarães

Editor associado de Examen

Consultor Cebraspe

Doutor pela École des Hautes Études en Sciences Sociales/Paris Professor do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília

