



AVALIAÇÃO EXTERNA E GESTÃO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE USOS DOS RESULTADOS

Cristiane Machado¹

cristiane13machado@yahoo.com.br

RESUMO

Introdução: este artigo aborda e problematiza usos dos resultados de avaliações externas no trabalho pedagógico para melhorar a qualidade do ensino por equipes da gestão escolar no ensino fundamental. Explora as relações da avaliação externa e da gestão escolar com usos dos resultados. *Método:* analisa dados de alunos de quatro escolas do ensino fundamental de uma rede municipal de ensino do estado de São Paulo para exemplificar possibilidades de usos de resultados. *Conclusões:* conclui que, para efetivar as funções da gestão escolar, é necessário evidenciar elementos da realidade escolar que estão disponíveis nos resultados das avaliações externas e socializá-los com os profissionais da escola para edificar o trabalho coletivo na direção da concretização de uma escola pública democrática. Destaca a importância da escola não esgotar a reflexão sobre sua realidade nas avaliações externas e buscar trilhar a trajetória da avaliação institucional, contemplando a autoavaliação.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão pedagógica da escola • Avaliação externa • Qualidade do ensino

ABSTRACT

Introduction: This article discusses uses and results of external assessments in educational work to improve the quality of education by school management teams of elementary schools. It explores the relationships of the external evaluation and the school management to use the results. *Method:* It analyzes data from students in four elementary schools in the state of São Paulo to illustrate possible uses of results. *Conclusion:* This article concludes that to accomplish the tasks of school management it is necessary to evidence the elements of a reality that is available in the school results of external evaluations, and to socialize them with school professionals to build the collective work toward the realization of a democratic public school. It stresses the importance of schools not exhaust the reality in their reflection on external evaluations and seek to tread the path of institutional evaluation contemplating self-assessment.

KEY WORDS: School, educational management • External evaluation • Quality of teaching

¹ Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí - Univás e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Participa do GEPAVE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional) na Faculdade de Educação da USP.

INTRODUÇÃO

Avaliação sempre foi um tema candente entre os pesquisadores e os profissionais da educação. Durante muito tempo o foco dos debates privilegiou a avaliação que é feita dentro da escola, a avaliação da aprendizagem. No entanto, mais recentemente, a partir de 1990, ganhou relevância nas discussões a avaliação externa, que é aquela gestada fora do ambiente escolar.

Fatores diversos impulsionaram esse movimento, dentre eles as iniciativas do governo federal de criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990, do Exame Nacional de Cursos (ENC), em 1995 e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 1998 tiveram, sem dúvida, um papel preponderante. Na esteira do governo federal alguns governos estaduais amplificaram esse movimento com a criação de seus próprios sistemas de avaliação do ensino fundamental, como os pioneiros Ceará (1992), Minas Gerais (1992) e São Paulo (1996).

O objetivo de fornecer informações sobre o desempenho e resultados dos sistemas educativos para gestores educacionais e de ensino, famílias e sociedade aparece, dentre outros, como principal justificativa nos documentos oficiais de criação das avaliações externas (BRASIL, 1994), expressando a importância do levantamento e coleta de dados para subsidiar as ações nos âmbitos da gestão da política educacional. De modo geral, tais avaliações concentraram-se em torno da aplicação de testes para a aferição de competências e habilidades em língua portuguesa e matemática, para obtenção de seus resultados.

Em que pese sua relevância para os processos educacionais, sistematizar informações sobre os sistemas educativos é insuficiente para a constituição de uma avaliação, seja exter-

na ou interna, quando o objetivo é a obtenção de dados para elaborar propostas de investimentos e ações para a melhoria da qualidade da educação. Avaliar é um processo que pode ter como integrante o levantamento sistemático de informações dos alunos em testes padronizados, mas não se esgota nele. A análise dos dados obtidos, a produção de juízos de valor sobre eles e a utilização dos resultados alcançados na proposição e direcionamento de ações são etapas indissociáveis do ato de avaliar.

No caso das redes públicas de ensino, urge repercutir os resultados das avaliações externas de forma a avançar o desenvolvimento de processos subsequentes por parte de professores e equipes gestoras de unidades educacionais, configurando impactos desejáveis na escola.

O reconhecimento da valorização da etapa inicial da avaliação, o levantamento, coleta e sistematização de informações, em detrimento do estímulo e elucidação para a apropriação das etapas seguintes do processo avaliativo ensejaram este artigo. Nele são abordados e problematizados usos dos resultados de avaliações externas por equipes de gestão escolar de escolas de ensino fundamental, na perspectiva de sua utilização no trabalho pedagógico, visando à melhoria da qualidade do ensino. São tomados para análise alguns dados de alunos de quatro escolas do ensino fundamental de uma rede municipal de ensino do estado de São Paulo. Antecedendo o estudo desses dados, busca-se explorar relações da avaliação externa e da gestão escolar com usos dos resultados.

Sobre avaliação externa

Avaliação externa é todo processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar. Existem vários arranjos possíveis na organização dos processos das ava-





liações externas e, em algumas experiências e/ou etapas², a participação de profissionais das escolas avaliadas pode ser contemplada, mas a decisão de implementar uma avaliação do desempenho das escolas é sempre externa a elas.

Comumente, é também uma avaliação em larga escala, abrange contingente considerável de participantes e pode fornecer subsídios para diversas ações e políticas educacionais. Para Freitas (2009, p. 47), essa avaliação

é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas.

Fortalecida e ampliada no contexto das reformas educativas dos anos 1990 (OLIVEIRA, 2000), a avaliação externa vem, cada vez mais, adquirindo centralidade na formulação das políticas educacionais em vários níveis (VIANNA, 2003). No caso da educação básica, a avaliação externa vem, também, paulatinamente ultrapassando as cercanias das escolas, estreitando a distância entre o avaliador (governo) e o avaliado (escola) e produzindo referenciais nacionais de qualidade de ensino.

Inflexão significativa nesse sentido foi a criação da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc, também conhecida como Prova Brasil. Incorporada ao Saeb em 2005, essa avaliação passou a compor, juntamente com a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Aplicadas a cada dois anos, as duas avaliações se complementam e possuem semelhanças e diferenças entre si. Podemos destacar como semelhança as provas, que são pautadas na aferição das habilidades dos alunos em língua portuguesa, com foco na lei-

tura, e em matemática, com foco na resolução de problemas (INEP, 2012). O diferencial - e aqui está a inflexão - é o tipo de avaliação, que é amostral na Aneb (alguns alunos das séries avaliadas fazem a prova) e censitária na Prova Brasil (todos os alunos das séries avaliadas fazem a prova).

Corolário desse diferencial, que também contribuiu para essa inflexão, é a geração e divulgação dos resultados dos desempenhos na avaliação da Prova Brasil por município e escola, além dos dados já produzidos pelo Saeb (resultados dos desempenhos do Brasil, regiões e unidades da Federação), que não possibilitava a identificação de municípios e/ou escolas nos dados disponibilizados pelo INEP. Nas palavras de Sousa e Lopes (2010, p. 55):

A avaliação amostral, com a qual as escolas e até mesmo os municípios nunca se identificaram, somada à necessidade de fazer da avaliação um instrumento de gestão para/das unidades escolares levou à proposição da Prova Brasil, cujos resultados estão disponíveis para cada uma das redes e para cada escola.

Nesse sentido, dados sobre os desempenhos das escolas e dos municípios, com foco nas habilidades dos alunos em língua portuguesa e matemática, que antes ficavam restritos aos muros escolares se tornaram públicos. A relação entre governo federal e escolas foi estreitada com a disponibilização de recursos suplementares para aquelas que não atingiram a média nacional. “O MEC ofereceu apoio técnico ou financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino” (BRASIL, 2012).

A criação da Prova Brasil abriu a possibilidade para que o governo federal criasse, em 2007, o Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, a partir da agregação dos dados obtidos nas avaliações com os dados das taxas de aprovação já existentes



no Censo Escolar, com o objetivo de torná-lo “um indicador de qualidade educacional” (INEP, 2007, p. 06). Na internet estão disponíveis os dados referentes às aferições do Ideb dos anos de 2005, 2007 e 2009. Os dados da última aferição, levantados em 2011, ainda não foram divulgados.

As informações coletadas e divulgadas pelo INEP são ferramentas imprescindíveis para a gestão da educação nacional, porém só fazem sentido quando desencadeiam as outras etapas necessárias para a efetivação da avaliação externa: a interpretação dos dados e o uso dos resultados no trabalho das escolas. Como afirmou Sousa (2012), ao conceder entrevista sobre avaliação da aprendizagem aos profissionais de uma rede pública do estado de São Paulo: “o problema não é a prova, o problema é o que se faz com os resultados da prova”.

Temos observado, frequentemente, a utilização dos resultados das avaliações externas na produção e divulgação de *rankings* que classificam as escolas e estimulam a competição entre elas na busca por melhores resultados. Nesse sentido, subjaz a equivocada transposição da “lógica da economia de mercado” para a educação pública, na qual a competição induz qualidade. Avaliar as escolas com esse objetivo não impulsiona a “democratização” da educação pública e sim o seu “desmonte” (SOUSA, 1997, p. 281).

Para além dos *rankings*, os processos avaliativos externos devem servir ao propósito de permitir as revisões necessárias no trabalho desenvolvido nas escolas e, para tanto, seus resultados devem ser utilizados na análise coletiva da realidade escolar e no direcionamento de ações e alternativas para enfrentar as dificuldades vividas no ensino-aprendizagem. Confirma Vianna (2005, p. 16) que:

A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples

rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos.

Refletir sobre como as escolas vêm, ou não, analisando e utilizando os resultados das suas práticas consolidados na Prova Brasil e no Ideb e estimular a apropriação competente do uso dos resultados por parte dos profissionais da escola são condições para assegurar a melhoria da qualidade das escolas.

Sobre gestão escolar

O conceito de gestão escolar foi introduzido na educação no período da redemocratização política nos anos 1980. Tem suas origens no conceito de “administração escolar”, significando também, de modo geral, “utilização racional dos recursos para a realização de fins” (PARO, 2000, p. 123).

Freitas, (2007 p. 502) aponta que o conceito de gestão escolar surgiu no momento de crítica ao “caráter conservador e autoritário” da administração escolar para evidenciar “seu compromisso com a transformação social e com a democratização do ensino e da escola”.

Distinto, embora complementar, do conceito de gestão educacional, gestão escolar diz respeito à organização das unidades educacionais, das escolas, enquanto gestão educacional refere-se à gestão dos sistemas educacionais em todos os níveis. Vieira (2007, p. 61) esclarece que gestão escolar nos remete à “abrangência dos estabelecimentos de ensino”, enquanto a gestão educacional se situa no “espaço das ações de governo”.

Compõem a gestão escolar as funções de direção e coordenação⁴. “Dirigir e coordenar são tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para os



objetivos e metas estabelecidos”. O diretor, como o próprio nome sugere, “é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão do conjunto, articula e integra os vários setores”. O coordenador “responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino” (LIBÂNEO, 2004 p. 215-219). Ao diretor, conforme Koetz (2010, p. 166), cabe, ainda,

procurar mecanismos que possibilitem a superação dos obstáculos, muitos decorrentes da própria estrutura e organização dos sistemas de ensino e das unidades escolares, bem como dos conflitos gerados pela diversidade cultural existente no cotidiano escolar.

Muitos são os desafios enfrentados pela escola e, conseqüentemente, pela gestão escolar. A valorosa, porém lenta, conquista de 98%³ das crianças de 07 a 14 anos no ensino fundamental em 2009, impele a escola a enfrentar as mais variadas ordens de dificuldades para cumprir a sua função social na sociedade democrática de garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos (IPEA, 2010).

Nesse sentido, estabelecer prioridades, decidir ações, mediar soluções pedagógicas, ordenar problemas, apaziguar conflitos, dentre outros, sem perder de vista a “utopia”⁵ da educação que desejamos, estão na pauta do cotidiano da gestão escolar. Mais do que nunca o foco na organização do trabalho é imperativo (PARO, 2008).

Libâneo *et al.*, (2006, p. 355-356) sugerem seis áreas de atuação e organização do trabalho da gestão escolar, que devem ser tratadas de forma articulada entre si: 1) planejamento e projeto político; 2) currículo; 3) ensino; 4) práticas administrativas e pedagógicas; 5) desenvolvimento profissional e 6) avaliação institucional e da aprendizagem. Sendo que as três primeiras

referem-se às “finalidades” da escola, as seguintes aos “meios” e a última à análise sobre “os objetivos e os resultados”.

Os dados coletados e disponibilizados pelo INEP, quando apropriados pelo diretor e pelo coordenador da escola, podem contribuir para a reflexão sobre todas as áreas de atuação da gestão escolar, mas devem, principalmente, servir à análise sobre a efetiva condução da escola na realização da sua função social na sociedade democrática que, como dissemos anteriormente, deve garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos.

Cabe ressaltar que os resultados obtidos na Prova Brasil e no Ideb podem compor a avaliação institucional das escolas, mas esta não se esgota naqueles. “A avaliação institucional é um processo de apropriação da escola pelos seus atores” Freitas, (2009, p. 36) que, com certeza, não se resume ao desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática.

Usos dos resultados: estudos e possibilidades

A produção de estudos e pesquisas sobre o impacto dos usos dos resultados das avaliações externas no trabalho pedagógico das escolas, especialmente na área da gestão, é relativamente recente⁶ (BARRETTO *et al.*, 2001).

No âmbito dos sistemas educacionais, investigação conduzida por Sousa e Oliveira, (2010, p. 813) sobre o delineamento de cinco sistemas estaduais de avaliação durante os anos de 2005 a 2007, evidenciou que o uso dos resultados “por parte dos gestores é escasso ou inexistente”, e que os responsáveis pelas iniciativas reconhecem que “as escolas têm dificuldade até mesmo de ler e compreender os resultados produzidos”. Entretanto, oferecer subsídios para as decisões dos gestores apare-



ce como o escopo das avaliações empreendidas.

Conclusão preocupante para gestores e pesquisadores, embora os estados analisados sejam pioneiros na criação de sistemas próprios de avaliação, ainda não conseguiram lograr êxito na consecução do objetivo declarado. No caso do Ceará, o começo dos anos 1980 marca as experiências iniciais de implementação do sistema.

O trabalho coordenado por Werle (2010) contempla estudos e relatos de pesquisas sobre avaliação na educação básica, realizados em alguns municípios do Rio Grande do Sul, no âmbito da gestão de sistemas e das escolas.

Adentrando os muros das escolas, estudo de Adrião e Borghi (2008) destacou as características que podem ter influenciado o desempenho diferenciado no Saesp de uma escola pública do interior de São Paulo. Constataram as autoras que os resultados da avaliação redimensionaram o projeto da escola, uniram o grupo em torno do objetivo comum de melhorar o processo ensino-aprendizagem, redefiniram as prioridades da escola e impactaram nas práticas dos professores, principalmente, em relação ao trabalho com alunos com rendimento abaixo do esperado e na construção conjunta das habilidades de leitura e escrita. Reconhecem que “para a escola o sistema de avaliação tem servido como mecanismo de indução e alteração de práticas educativas no cotidiano”, mas ressaltam que, contraditoriamente, “dentro os professores entrevistados não há consenso sobre a pertinência da escola em direcionar seu trabalho em função dos resultados no Saesp” (ADRIÃO e BORGHI, 2008, p. 91-92).

Pesquisa desenvolvida por Gewehr (2010), em seis escolas públicas de uma cidade do interior do Paraná, analisou o “olhar” de gestores e professores sobre o impacto das polí-

ticas de avaliação na educação básica no cotidiano das escolas e concluiu que 84% dos gestores entrevistados afirmam ter mudado suas práticas após a implementação da Prova Brasil e, dos professores entrevistados, 73% corroboraram a afirmação dos gestores. Todavia, pondera a autora que os gestores possuem uma preocupação com o aumento do índice no Ideb e, nesse sentido, desenvolvem “uma prática voltada para resultados” e os professores planejam suas atividades considerando as questões solicitadas nas avaliações, mas não se percebe uma “mudança na concepção dos processos avaliativos” (GEWEHR, 2010, p. 96).

Em estudo com propósito similar, Garcia investigou uma escola pública de uma cidade do interior paulista, buscando apreender como a equipe gestora e os professores organizam trabalho pedagógico, tendo em vista as políticas de avaliação externa. Para a pesquisadora, a equipe gestora investe e estimula o preparo e, até mesmo, o “treino” para o Saesp, enquanto os professores canalizam esforços para ensinar os alunos sem preocupação em focar o conteúdo das provas das avaliações externas. Entretanto, adverte: “essa liberdade dos professores pode não ser caracterizada como uma autonomia ou consciência crítica, revelando, ao contrário, um desejo de não querer participar ou, inclusive, falta de profissionalismo” (GARCIA, 2010, p. 86).

Mais próximo do foco desse artigo, estudo de Martins, (2010) teve o objetivo de analisar como o coordenador pedagógico da escola utiliza os resultados das avaliações externas para melhorar a qualidade do ensino. Foram entrevistados quatro profissionais de escolas públicas de uma cidade do interior paulista. O estudo evidenciou dificuldade na definição de avaliação externa, na exposição clara da utilização dos resultados da escola e no direcionamento do trabalho pedagógico para a melhoria da qualidade do ensi-



no, por parte dos coordenadores. Não houve explicitação do trabalho que é desenvolvido com os professores a partir da avaliação externa e nem sobre como é feita a formação em serviço desses profissionais que estão sob responsabilidade do coordenador.

Atentando para a amostra utilizada por Martins (2010) vemos que, dos quatro profissionais entrevistados, três desempenham a função de coordenador há mais de quinze anos, o que reforça nossa preocupação já esboçada. Espera-se que o profissional da educação consiga maior apropriação das questões do cotidiano educacional, à medida que sua inserção na escola e tempo de experiência aumentam, o que parece não ocorrer nesse caso.

As pesquisas e estudos mencionados convergem para fortalecer a premissa de uma reflexão profunda e ampla sobre o significado de uso dos resultados da avaliação externa, que não pode se resumir na busca por melhores resultados. Usar os resultados das avaliações é colocar os dados obtidos no alicerce da construção de novas oportunidades de ensinar todos os alunos.

São muitas as possibilidades analíticas de usos dos resultados pela gestão escolar dos dados do Ideb disponibilizados pelo INEP na internet. Vejamos exemplos dos anos iniciais do ensino fundamental de uma rede municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo e de quatro das suas escolas. Os nomes foram alterados e os quadros apresentados têm o

Quadro 1 – *Ideb – Rede Municipal e Escolas*

Rede e Escolas	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009
Rede	4,2	4,5	4,8
Lirio	4,3	4,3	4,8
Rosa	3,6	4,3	4,6
Tulipa	4,2	5,3	4,6
Cravo	4,7	4,7	4,5

Fonte: INEP

objetivo de examinar possibilidades de usos pela gestão escolar, dessa forma desconsideramos os dados utilizados para efeito da composição da fórmula que calcula o Ideb (INEP, 2007).

A comparação do comportamento da escola nas três aferições do Ideb com os dados da rede permite analisar e relacionar a proximidade, distância e/ou os dois movimentos da instituição com a trajetória da média do conjunto das escolas do sistema. É importante buscar localizar quais políticas educacionais foram implantadas ou cessadas que possam ter contribuído com as mudanças observadas nos resultados finais obtidos.

Embora seja dada muita visibilidade para o Ideb, principalmente pelos órgãos de imprensa que publicam *rankings* à exaustão, como se esse fosse o objetivo último do sistema de avaliação, para a escola o Ideb deve ser visto como objetivo primeiro e a partir do movimento que ele expressa precisa aprofundar as reflexões sobre os indicadores que o produziram: desempenho dos alunos na Prova Brasil

Quadro 2 – *Prova Brasil – Níveis de Desempenho das Escolas em Matemática e Língua Portuguesa*

Escolas	Prova Brasil 2005				Prova Brasil 2007				Prova Brasil 2009			
	M.	Nível	L. P.	Nível	M.	Nível	L. P.	Nível	M.	Nível	L. P.	Nível
Lirio	170,98	2	169,10	2	177,15	3	161,43	2	197,25	3	176,96	3
Rosa	160,80	2	156,19	2	182,75	3	163,78	2	185,68	3	170,24	2
Tulipa	174,26	2	172,29	2	204,04	4	189,43	3	189,39	3	166,26	2
Cravo	189,08	3	179,49	3	188,84	3	170,25	2	186,38	3	168,42	2

Fonte: INEP

Escolas	Aprovação 2005				Aprovação 2007					Aprovação 2009				
	1ª	2ª	3ª	4ª	SI	1ª	2ª	3ª	4ª	SI	1ª	2ª	3ª	4ª
Lírio	100,0	100,0	100,0	95,9	100,0	100,0	100,0	100,0	97,7	100,0	98,7	100,0	100,0	90,9
Rosa	95,5	92,6	99,7	88,2	100,0	90,7	100,0	100,0	98,9	99,4	99,3	99,3	100,0	97,7
Tulipa	91,6	91,1	96,6	96,8	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Cravo	100,0	99,5	98,8	94,6	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	99,3	100,0	98,6	93,8

Fonte: INEP

e taxas de aprovação.

O desempenho dos alunos do último ano da primeira etapa do ensino fundamental em matemática (resolução de problemas) e língua portuguesa (leitura) está disponibilizado no site do INEP. É descrito em “níveis de desempenho”. Em matemática vão desde nível 0 - com pontuação abaixo de 125 - até nível 12- com pontuação de 400 a 425. Em língua portuguesa vão de nível 0 - com pontuação abaixo de 125 - até nível 9 - com pontuação de 325 a 350. Cada nível corresponde a um conjunto de habilidades dominadas (BRASIL, 2012).

Observando o desempenho médio dos alunos, vemos que a Escola Tulipa obteve maior êxito em matemática e em língua portuguesa em 2007 e, em 2009, não conseguiu manter o mesmo resultado. A Escola Cravo teve melhor desempenho em língua portuguesa em 2005 do que em 2007 e 2009. As Escolas Lírio e Rosa têm conseguido alguns modestos avanços nas aferições, significando uma tendência de melhoria do

ensino-aprendizagem.

Em todos os casos, é indispensável que a gestão escolar pautasse as reuniões pedagógicas para provocar os profissionais da escola, principalmente os professores, no sentido de estabelecer uma reflexão acerca dos possíveis fatores que explicam a dinâmica do desempenho dos alunos nas três aferições. É uma interpretação pretérita. Não há mais condições de ensinar o que os alunos não aprenderam porque eles, em muitos casos, não são mais alunos da escola, mas é possível reconsiderar procedimentos, rever métodos e alterar projetos. Como é um exercício sobre o que “foi” trabalhado, retomar registros, anotações, atas e documentos é essencial. Nesse sentido, “estamos concebendo as reuniões pedagógicas como espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática de sala de aula e da instituição” (VASCONCELLOS, 2009, p. 120).

As taxas de aprovação, descritas no Quadro 3, juntamente com os resultados da Prova Brasil, compõem o Ideb

Quadro 4– Distribuição, em percentagens, dos alunos dos anos iniciais de ensino fundamental em Matemática - Escola Tulipa

Nível	Pontos na Escala	Percentual (%) 2005	Percentual (%) 2007	Percentual (%) 2009
Nível 8	300 a 325	0,0	0,0	1,0
Nível 7	275 a 300	0,0	4,4	2,8
Nível 6	250 a 275	1,19	7,4	5,6
Nível 5	225 a 250	8,33	16,2	8,4
Nível 4	200 a 225	14,29	23,5	18,7
Nível 3	175 a 200	22,62	25,0	27,1
Nível 2	150 a 175	27,38	17,6	18,7
Nível 1	125 a 150	19,05	4,4	11,2
Nível 0	125 ou menos	7,14	1,5	6,5

Fonte: INEP





e devem ser cotejadas com os desempenhos dos alunos. Alcançar bons resultados em detrimento da reprovação de muitos alunos não pode ser visto como sucesso pelas escolas. Nesse sentido, é fundamental a apreciação da dinâmica das taxas de aprovação das escolas em cada série/ano à luz dos desempenhos dos alunos para o desvelamento das práticas subjacentes a elas.

Algum tempo depois da divulgação dos resultados do Ideb⁷, dos dados da Prova Brasil e das Taxas de Aprovação, o INEP divulga os boletins com os dados consolidados por escola (BRASIL, 2012). Neles, é possível visualizar a distribuição dos alunos da escola nos níveis de desempenho alcançados.

Na Escola Tulipa, por exemplo, em matemática, os alunos estão distribuídos em mais níveis de desempenho a cada aferição da Prova Brasil, conforme demonstra o Quadro 4. Os alunos que estavam no último ano do ensino fundamental em 2005 se concentraram em sete níveis de desempenho; em 2007 esse número subiu para oito e em 2009 para nove. Em que pese a análise positiva de que, a cada aferição, alguns poucos alunos estão aprendendo mais matemática, é relevante o destaque para a falta de equidade na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, uma investigação criteriosa, por parte da gestão escolar em conjunto

com os professores, sobre os fatores que podem estar associados a essa diversidade de distribuição em níveis de desempenho de um mesmo grupo de alunos que, teoricamente, é submetido ao estudo de um mesmo conteúdo, é imprescindível. A pesquisa de Franco et al., (2007, p. 277) sobre “qualidade e equidade em educação”, que investiga “características escolares promotoras de eficácia e de equidade intraescolar”, pode contribuir com esse desafio.

O boletim permite, também, intensificar o estudo dos níveis de desempenho dos alunos. No caso da Escola Tulipa, em matemática, embora a média esteja concentrada no nível três, conforme Quadro 2, uma análise mais acurada nos dados do Quadro 4, revela que a percentagem de alunos que estão abaixo da média é maior do que aqueles que estão na média. Enquanto 27,1% dos alunos estão no nível três, os níveis 0, 1 e 2 somados abarcam 36,4% destes. Considerar apenas a média da escola no nível de desempenho pode escamotear a desoladora realidade de uma escola que não consegue ensinar a todos os seus alunos.

Observando os dados do Quadro 5, que retrata a distribuição dos alunos da Escola Tulipa, em língua portuguesa, vemos a mesma diversidade de distribuição nos níveis de desempenho, com exceção da aferição de 2007,

Quadro 5 – Distribuição, em percentagens, dos alunos dos anos iniciais de ensino fundamental em Língua Portuguesa - Escola Tulipa

Nível	Pontos na Escala	Percentual (%) 2005	Percentual (%) 2007	Percentual (%) 2009
Nível 8	300 a 325	0,00	0,0	1,0
Nível 7	275 a 300	1,19	0,0	0,0
Nível 6	250 a 275	0,00	2,9	0,9
Nível 5	225 a 250	5,95	8,8	7,5
Nível 4	200 a 225	14,29	25,0	7,4
Nível 3	175 a 200	23,81	32,4	21,3
Nível 2	150 a 175	21,43	20,6	24,0
Nível 1	125 a 150	20,24	10,3	25,9
Nível 0	125 ou menos	11,90	0,0	12,0

Fonte: INEP



que registra uma diversidade menor, seis níveis, enquanto em 2005 foram sete e, em 2009, oito. Outro destaque importante para esse ano é o fato de a escola não inscrever algum aluno no nível 0, fato que, infelizmente, voltou a se repetir em 2009. Mais uma vez é urgente a investigação sobre os fatores que podem ser associados a esses resultados.

Situações como: rotatividade de professores e/ou alunos, mudanças na gestão, ausência de clareza, por parte dos profissionais, do projeto pedagógico e das metas da escola, insistência no desenvolvimento de metodologias repetitivas, conteúdos voltados para o aluno ideal e não real, alterações drásticas na organização do cotidiano escolar, como a implantação do ensino fundamental de nove anos, por exemplo, podem ser elementos desencadeadores dos resultados da escola.

Assim como ocorre em matemática, a equipe escolar não pode deter sua análise somente na média do desempenho dos alunos em língua portuguesa. Pois, enquanto a média, em 2009, ficou no nível dois, temos uma percentagem maior de alunos no nível um. Nesse nível encontramos 25,9% dos alunos e naquele 24%. Embora a escola tenha tido uma percentagem significativa de alunos no nível três, que garantiu a média dois à escola, não se pode desprezar o contingente que ficou abaixo da média, somados níveis zero e um temos 37,9% dos alunos.

Análises e estudos exploratórios sobre os resultados da escola, a partir do cotejamento dos dados desagregados do Ideb com as práticas pedagógicas desenvolvidas, podem fazer a diferença para a escola cumprir seu papel de ensinar todos os seus alunos.

Essas são algumas possibilidades reflexivas, com base nos dados gera-

dos e disponibilizados pela avaliação externa, que a gestão escolar pode empreender nas reuniões pedagógicas e no cotidiano da escola para lançar luzes sobre o trabalho que é realizado com o objetivo de avaliá-lo e, a partir desse movimento, estabelecer as prioridades para a continuidade das ações coletivas da escola na constante busca da melhoria da sua qualidade.

Efetivar as funções da gestão escolar, de direção e coordenação, significa evidenciar elementos da realidade escolar e socializá-los com os profissionais da escola para edificar o trabalho coletivo na direção da concretização de uma escola pública democrática que, além de ser para todos, também ensina a todos. Nesse sentido, assertividade e clareza na definição da escola que queremos e no ser humano que vislumbramos formar devem ser a essência da atuação da gestão escolar e o horizonte da sua organização.

As avaliações externas, especialmente a Prova Brasil como examinada aqui, fornecem dados que, se apropriados de forma consistente, podem revigorar os contornos da escola pública que realiza a sua função social na sociedade democrática de garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos. Porém, a avaliação da escola e a reflexão sobre sua realidade não podem se esgotar nelas, que podem ser tomadas como o ponto de partida para a trajetória da escola rumo à sua avaliação institucional, que não pode prescindir de uma autoavaliação.

Utilizar os resultados das avaliações externas significa compreendê-los não como um fim em si mesmos, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos.



NOTAS EXPLICATIVAS

- ² A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem utilizado o currículo oficial da educação básica de São Paulo que foi consolidado “com ampla participação dos professores”, como matriz de referência do SARESP (SÃO PAULO, 2009).
- ³ Vários são os arranjos que os sistemas adotam na composição da gestão escolar. Em alguns casos, além de diretor e coordenador, temos as funções de vice-diretor e orientador. Em outros, como uma rede municipal do interior de Minas Gerais, ainda temos a função de supervisor que fica nas escolas e, portanto, também compõe a gestão escolar.
- ⁴ Dados do IPEA (2010) revelam que em 1992 86,6 % das crianças de 07 a 14 anos estavam na escola, em 2009 atingimos 98% desse contingente.
- ⁵ Referência ao trabalho de Paro (2008, p. 09) no qual o autor diz que “utopia”, embora signifique lugar que não existe, não quer dizer que não possa existir nunca, podendo, portanto, se colocar como algo “desejável”.
- ⁶ Evidência dessa afirmação pode ser encontrada em Barreto et al, (2010), que analisam 217 artigos produzidos no período de 1990 a 1998 publicados em 10 periódicos. Avaliação de sistema é um dos agrupamentos feitos pelas autoras, com os temas: conceitos e contextualização, estudos pioneiros, Saeb e avaliação em Minas Gerais e São Paulo. Não há, nessa pesquisa, referência de artigos sobre usos dos resultados.
- ⁷ O Ideb juntamente com os dados da Prova Brasil e as Taxas de Aprovação, foram divulgados em julho de 2010. Os boletins foram disponibilizados somente em agosto de 2011.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; BORGHI, R. Organização do trabalho escolar e exclusão educacional: caminhos, desafios e possibilidades. In: CORREA, B. C. e GARCIA, T. O. (Ed.). Políticas educacionais e organização do trabalho na escola. São Paulo: Xamã, 2008. p.81-95.

BARRETTO, E. S. S. et al. Avaliação na educação básica nos 90 segundo os periódicos acadêmicos. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 49-88, nov. 2001. ISSN 0100-1574. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300003&nrm=iso >.

BRASIL. Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994. In: DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO (Ed.). Sistema nacional de avaliação da educação básica. Brasília: MEC, v.1, 1994. p.20.767-20.768.

BRASIL. Como melhorar o seu Ideb. 2012. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=273&Itemid=345 >. Acesso em: fev. de 2012.

FRANCO, C. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 15, n. 55, p. 277-298, Jun. 2007. ISSN 0104-4036. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000200007&nrm=iso >.

FREITAS, D. N. T. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. Educação & Sociedade, v. 28, n. 99, p. 501-521, Ago. 2007. ISSN 0101-7330. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200011&nrm=iso >.

FREITAS, L. C. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GARCIA, A. L. Gestão da escola, qualidade do ensino e avaliação externa: desafios na e da escola. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências humanas). Unesp, Marília, SP.



GEWEHR, G. G. Avaliação da educação básica: políticas e práticas no contexto de escolas públicas municipais. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências humanas). PUCPR, Curitiba.

INEP. Nota técnica: índice de desenvolvimento da educação básica – Ideb. 2007. Disponível em: < www.inep.gov.br >. Acesso em: fev. de 2012.

INEP. Semelhanças e diferenças. Brasília, 2012. Disponível em: < <http://provabrazil.inep.gov.br/semelhancas-e-diferencas> >. Acesso em: fev. 2012.

IPEA. Comunicado do Ipea nº 66: novembro de 2010. 2010. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=6180>. Acesso em: fev. de 2012.

KOETZ, C. M. Atuação da equipe diretiva e avaliações em larga escala: em busca de uma gestão democrática da escola pública. In: WERLE, F. O. C. (Ed.). Avaliação em larga escala: foco na escola. Brasília: Liber Livro, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, S. M. O papel do coordenador pedagógico na melhoria da educação básica: uma reflexão sobre o uso da avaliação externa. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Unoeste, Presidente Prudente.

OLIVEIRA, R. P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: OLIVEIRA, R. P. e CATANI, A. M. (Ed.). Reformas educacionais em Portugal e no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.77-94.

PARO, V. H. Administração escolar: introdução crítica. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. 3.ed. São Paulo: Ática, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Matrizes de referência para a avaliação Saesp: documento básico: ensino fundamental e médio. São Paulo, 2009. Disponível em: < http://saesp.fde.sp.gov.br/2011/Arquivos/Saesp2010_MatrizRefAvaliacao_DocBasico_Completo.pdf >.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. (Ed.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p.264-281.

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. Revista Adusp Dossiê Educação, p. 53-59, jan. 2010.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 141, p. 793-822, Dec 2010. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300007&nrm=iso>.

SOUSA, S. Z. Sala ambiente: avaliação escolar. 2012. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ceadmoodle/file.php/1/coord_ped/sala_6/index.html#topo_pag>. Acesso em: Fev. de 2012.

VASCONCELLOS, C. S. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 12.ed. São Paulo: Libertad, 2009.



VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 27, p. 41-76, jan-jun. 2003.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. Brasília: Liber Livro, 2005.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan-abr. 2007.

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

Recebido em fevereiro 2012

Aceito em março 2012

