



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA PERCEPÇÃO DOS(AS) DIRETORES(AS)
DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE RIO GRANDE**

Fabício Monte Freitas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gionara Tauchen

Rio Grande, 2014

FABRÍCIO MONTE FREITAS

**AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA PERCEPÇÃO DOS(AS) DIRETORES(AS)
DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE RIO GRANDE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gionara Tauchen

Rio Grande
2014

FABRÍCIO MONTE FREITAS

**AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA PERCEPÇÃO DOS(AS) DIRETORES(AS)
DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE RIO GRANDE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Gionara Tauchen – Universidade Federal do Rio Grande – FURG
(orientadora)

Prof. Dr. João Alberto da Silva – Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Cóssio – Universidade Federal de Pelotas – UFPel

F866a Freitas, Fabrício Monte.

As avaliações externas na percepção dos(as) diretores(as) das escolas municipais de Rio Grande / Fabrício Monte Freitas. – 2014.

62 f.

Inclui tabelas.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – Programa de Pós Graduação em Educação.

Orientadora: Dr^a. Gionara Tauchen.

1. Educação. 2. Avaliação. 3. Estado Avaliador. 4. Gestão Educacional. 5. Qualidade. I. Tauchen, Gionara. II. Título.

CDU 37

*Aos meus pais,
Jeronymo e Vera*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a Deus pela vida que me foi dada e vem sendo abençoada ao longo do tempo.

Agradecer aos meus pais que nunca viram empecilhos para que eu pudesse estudar, fazendo todo o possível para que eu alcançasse meus objetivos nessa empreitada profissional.

Ao meu irmão e à minha irmã, que mesmo da forma deles, são incentivadores para que eu não desista de estudar e siga galgando as metas que traço.

À Danieli, minha namorada, que sempre incentivou e cobrou para que eu pudesse concluir esta dissertação, dando, inclusive, alguns “choques de realidade”.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Gionara Tauchen que acreditou e investiu um longo tempo de sua vida me orientando e, mesmo que na maioria das vezes eu estivesse com outros planos e tarefas para realizar, soube me conduzir e fazer com que este trabalho tomasse forma e conteúdo.

À Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Cossio e ao Prof. Dr. João Alberto da Silva, pelas contribuições feitas na leitura do projeto de pesquisa, bem como por terem aceito participar da defesa final deste trabalho.

Ao programa de Pós Graduação em Educação, pela possibilidade da continuação de meus estudos.

Aos colegas do NUEPEC, que em meio a tantas discussões, organizações de eventos, escritas de trabalhos e reuniões também auxiliaram na elaboração da dissertação. Em especial aos colegas, Alessandra, Arlete, Doleine e Max, que contribuíram diretamente nesta dissertação dividindo a tarefa de realização das entrevistas.

Aos demais amigos que compreenderam as ausências no período de realização das disciplinas, estágios, viagens e escrita da dissertação.

E, por fim, mas não menos importante, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior por financiar este estudo.

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela, tampouco, a sociedade muda.
Paulo Freire*

LISTA DE SIGLAS

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FAPERGS – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

NUEPEC – Núcleo de Estudos em Epistemologia e Educação em Ciências

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional da Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Índices obtidos pelas escolas até 2011	21
Tabela 2: Metas do IDEB até 2021	22

RESUMO

O presente trabalho traz uma análise dos impactos e das impressões dos diretores das escolas municipais urbanas da cidade do Rio Grande – RS a respeito das avaliações externas realizadas pela União. A dissertação também discute as relações entre o Estado Avaliador, a qualidade do ensino e as avaliações externas realizadas por meio da Prova Brasil, que, juntamente com os dados de discrepância do fluxo escolar, formam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. O estudo, de natureza qualitativa exploratório-descritiva, foi realizado junto a vinte e cinco diretores escolares que participaram de uma entrevista semiestruturada, analisada por meio da Análise de Conteúdo, esses diretores foram escolhidos conforme suas disponibilidades. As entrevistas foram desenvolvidas pelo grupo de pesquisadores como parte do projeto de pesquisa Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: investigando concepções, indicadores e estratégias de articulação no contexto universitário. Para isso, analisamos duas questões em específico: “O que você pensa a respeito dos sistemas nacionais de avaliação, tal como Prova Brasil, e sobre o IDEB?” e “Quais são os impactos dessas avaliações nos professores e alunos? São promovidas mudanças na escola?”. Ao final da pesquisa foi realizado um grupo focal com os diretores entrevistados, para que esses tivessem um retorno da pesquisa realizada. Concluímos que os gestores escolares podem mediar os sentidos e significados das avaliações externas junto à comunidade escolar, utilizar os resultados como mecanismo de reflexão sobre as práticas educativas e promover mudanças didático-pedagógicas que contribuam com a qualificação da educação escolar.

Palavras-chave: Avaliação. Estado Avaliador. Gestão Educacional. Qualidade.

ABSTRACT

This study presents an analysis of impacts and impressions of urban municipal schools principals in the city of Rio Grande-RS regarding external evaluations conducted by the State. The thesis also discusses the relationship among the State Evaluator, the quality of teaching and external evaluations conducted by *Prova Brasil*, which, together with the discrepancy data of school flow, constitutes the Index of Basic Education Development (IDEB). The exploratory-descriptive qualitative study was conducted among twenty-five principals who participated in a semi-structured interview, analyzed through Content Analysis. The interviews were developed by a research group as part of a research project of a larger group of researchers. For this, it was analyzed two issues in particular: "What do you think about the national assessment systems, such as *Prova Brasil* and IDEB?" and "What are the impacts of these reviews on teachers and students? Are there any changes in schools?" At the end of the study, it was conducted a focus group with the interviewed principals, so they could have a feedback of the survey. At first, it was concluded that the school administrators may mediate the meanings of external reviews with the school community, use the results as a mechanism of reflection on educational practices and promote teaching and pedagogical changes that contribute to the qualification of the education.

Keywords: Evaluation, State Evaluator, Educational Management, Quality.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	7
LISTA DE TABELAS	8
RESUMO	9
ABSTRACT	10
INTRODUÇÃO.....	12
1 REVISÃO DE LITERATURA	15
1.1 Estado Avaliador	16
1.2 Qualidade da Educação	21
1.3 Avaliação Educacional	24
1.4 Gestão Educacional	27
2 ABORDAGEM METODOLÓGICA	33
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	39
3.1 Finalidades e Modalidades de Avaliação	39
3.2 Validade das Avaliações Externas.....	46
3.3 Avaliação e Gestão Escolar	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	57
ANEXOS	61

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisas sobre avaliações externas é decorrente dos desafios contemporâneos da educação e da vinculação do tema à trajetória de formação e atuação profissional deste pesquisador. Ao atuar em instituição de Ensino Superior, acompanhava os processos de avaliação realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira – INEP em que era possível perceber o quanto, por vezes, as avaliações poderiam se tornar supérfluas e de fácil manipulação pela instituição de ensino, desde que esta conseguisse organizar seus documentos com certa antecipação.

Também era perceptível nos alunos a falta de interesse em realizar o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) fazendo com que alguns resultados não expressassem a realidade do curso. Além disso, percebíamos que era de interesse da Instituição tornar público os resultados obtidos, mesmo que não representassem, necessariamente, a realidade dos fatos.

Outras experiências profissionais também foram relevantes para repensarmos a avaliação. A atuação profissional na Educação Básica movimentou a vontade de compreender como as escolas interpretam os resultados obtidos nas avaliações realizadas pelo Governo Federal. Além disso, impulsionou a reflexão sobre as repercussões dos índices obtidos nos processos de ensino e de aprendizagem nas escolas.

O ingresso no Núcleo de Estudos em Epistemologia e Educação em Ciências – NUEPEC, da Universidade Federal do Rio Grande no ano de 2010, também oportunizou a participação em pesquisas vinculadas ao projeto Observatório da Educação, intitulado “Construindo redes de saberes na matemática e na iniciação às ciências escola e universidade em conexão”. Por meio deste, tive a oportunidade de ampliar os estudos sobre as relações entre escola e universidade, políticas educacionais e as avaliações externas, assunto que já era de meu interesse.

Os estudos sobre a avaliação educacional têm revelado, progressivamente, a complexidade dessa dimensão que integra e regula as ações pedagógicas, as quais são inseparáveis da dimensão curricular, das concepções e das práticas relativas aos

processos de ensino e de aprendizagem e, em última instância, das funções da escola e dos significados da escola básica de qualidade. Além disso, a avaliação tem assumido a função de certificação das aprendizagens e das competências desenvolvidas, influenciando nas decisões acerca do financiamento e da qualidade do ensino, bem como na credibilidade social da instituição e do sistema educativo. Neste cenário, é fundamental compreender, discutir e promover ações que fortaleçam a dimensão formativa da avaliação, integrada aos projetos curriculares locais e nacionais.

Atualmente, a União é responsável por gerenciar a qualidade no ensino brasileiro, em colaboração com os demais sistemas de ensino, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB n. 9.394/96, em seu Artigo 9º, inciso VI. Essa lei expressa que é dever da União “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). Brandão (2003, p.43) considera a ideia de avaliação “a mais quantificável possível” presente em toda a LDB e constitui um dos pilares da atual política educacional brasileira.

A partir do momento em que o Governo Federal passa a gerenciar a qualidade no ensino, por meio de mecanismos de avaliação, está assumindo funções que o caracterizam como Estado Avaliador. Seguindo este caminho, as avaliações externas vêm se constituindo como principal meio para avaliar a qualidade do ensino da Educação Básica.

A partir dessas considerações, definimos as seguintes questões de pesquisa: Quais as repercussões dos processos e dos resultados das avaliações externas na organização das escolas municipais urbanas de Rio Grande? De que forma as avaliações externas vem contribuindo com a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem escolares?

Para responder à essa perguntas, definimos como objetivo geral de pesquisa investigar e compreender os impactos dos processos e dos resultados das avaliações externas na organização das escolas municipais urbanas de Rio Grande e, como objetivos específicos: a) Investigar as percepções dos diretores das escolas municipais urbanas de Rio Grande sobre as avaliações externas; b) verificar as repercussões pedagógicas dos resultados obtidos pelas escolas no IDEB e na Prova Brasil junto às escolas; c) analisar as estratégias de gestão, decorrentes dos processos e dos resultados

das avaliações externas, que podem contribuir com a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem e do fluxo escolar.

Considerando os objetivos da pesquisa, a dissertação foi organizada em três capítulos. No primeiro, apresentamos a revisão da literatura relacionada com o problema de pesquisa. Neste capítulo buscamos identificar e compreender diversos conceitos que permearam as discussões realizadas ao longo da realização da pesquisa, entre eles o de Estado Avaliador, gestão escolar, avaliação educacional, qualidade no ensino, entre outros. No segundo capítulo, tratamos da abordagem metodológica que orientou a condução deste trabalho. No terceiro capítulo trazemos os resultados e as discussões que emergiram do desenvolvimento da pesquisa. Por fim, no terceiro e último capítulo, tratamos das conclusões e dos desdobramentos da pesquisa.

1. REVISÃO DE LITERATURA

O projeto neoliberal que vem orientando o desenvolvimento econômico e educacional das nações, por meio dos organismos multilaterais, vem promovendo estratégias de controle “[...] da produção do trabalho escolar, por meio de mecanismos de avaliação, de currículo, de formação, de financiamento e de gestão dos sistemas de ensino e das escolas” (FONSECA & OLIVEIRA, 2005, apud SILVA, 2009, p.3). A educação é uma forma de capital social que pode contribuir, positiva ou negativamente, com a redução da exclusão e da segregação socioeconômica. Conforme os autores, tais processos são considerados

[...] fatores impeditivos para o pleno desenvolvimento do capitalismo e podem gerar ameaças à estabilidade econômica e à ordem social dos países ricos. Nessa perspectiva, a educação visa a contribuir com a composição da força de trabalho, com a formação de consumidores e com a preservação da ordem social. (Idem, p.3)

Dessa forma, podemos entender que os acordos internacionais acabam por influenciar as políticas educacionais dos diversos países. As escolas exercem a função de preparação de mão de obra social para que o capitalismo possa se desenvolver nos países subdesenvolvidos. Neste contexto, a educação passa a formar, além da força de trabalho, consumidores sem que se tenha um prejuízo nas estruturas organizacionais.

A partir dessa intervenção dos organismos internacionais nas questões da educação brasileira, tornou-se necessário uma nova estrutura organizacional para os gestores educacionais. Para Silva (2009, p.220),

A avaliação quantitativista constituiu um dos instrumentos para adaptar o sistema educacional brasileiro à nova ordem global instituída nos anos de 1990. Fonseca e Oliveira (2005) mostram que foram implementadas mudanças de cunho gerencial, voltadas para a modernização do aparato burocrático, cujo objetivo central era imprimir eficiência ao desempenho do Estado. Integravam-se ao movimento conhecido como *Reforma do Estado*, sob a orientação de Bresser Pereira, à frente do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), no primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). Entre as ações prioritárias, destacam-se (i) a descentralização administrativa, pela qual foram transferidas funções da burocracia central para estados e municípios e para as denominadas organizações sociais, que se configuram como entidades "de direito privado públicas, não-estatais"; e (ii) a avaliação classificatória de desempenho serve

ao Estado descentralizado, como forma de permitir a sua regulação. Portanto, descentralizar e avaliar tornaram-se eixos estruturantes na educação.

Ou seja, o governo federal passa algumas atribuições, que eram de sua gerência, para os estados e municípios, ficando responsável por regular e avaliar a qualidade da educação no país. Dessa forma, foram criadas as primeiras avaliações externas em larga escala, no Brasil, através da necessidade de regulação das instituições de ensino, bem como os estados e municípios em suas novas atribuições. As primeiras avaliações externas surgem na década de 70 através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior quando passa a avaliar os cursos de pós-graduação.

Ao realizarmos as primeiras leituras sobre as avaliações externas, percebemos a necessidade de compreender alguns conceitos como o de Estado Avaliador, qualidade da educação, avaliação educacional e gestão escolar. Dessa forma, iniciamos a busca por autores que pudessem nos auxiliar nesse processo de ampliação das compreensões sobre a temática em questão.

1.1. Estado Avaliador

Diversos autores, como por exemplo, Coelho (2008), Yannoulas, Souza e Assis (2009), Afonso (2001), Barroso (2005), Silva (2011), Fonseca e Marinelli (2007), Freitas (2005), Mallmann e Eyng (2008), Silva (2009), Queiroz (2011) trazem à tona o conceito Estado Avaliador, utilizado pela primeira vez por Guy Neave (1988, *apud* Afonso, 2001).

Coelho (2008) fez um levantamento dos últimos vinte anos de avaliação da Educação Básica no Brasil. Para isso, tratou de assuntos ligados à qualidade da educação, avaliações externas e do Estado Avaliador e, para efeito de conceituação em relação ao Estado Avaliador, baseou-se nos escritos de Neave (1988, *apud* Afonso, 2001) e Afonso (2001). A autora relata que, segundo Afonso (2001), há um aumento na inferência e no controle por parte do Estado, mas que, por outro lado, existe uma mudança de perspectiva quando o Estado deixa de ser centralizador e burocrático, passando a atuar de forma mais branda. Além disso, indica que mesmo controlando de forma centralizada as avaliações, deixa a autonomia para as instituições na forma como irão trabalhar.

Já para Afonso (2001), a presença do Estado Avaliador ao nível do ensino não-superior expressa-se, sobretudo, pela promoção de um *ethos* competitivo. Ele começa a ser mais explícito quando se notam, por exemplo, as pressões exercidas sobre as escolas nos níveis de ensino já referidos (Ensinos Fundamental e Médio) através da avaliação externa (exames nacionais, provas aferidas ou estandardizadas e estratégias de presença mais assídua de agentes da Inspeção Geral da Educação enquanto órgão central do Ministério da Educação) e através do predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil, que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis, sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos.

Yannoulas, Souza e Assis (2009) consideram que o foco do controle por parte do Estado Avaliador não se concentra nos processos pedagógicos, mas sim nos seus resultados. Logo, este Estado Avaliador surge associando o controle de gastos e resultados, pretendendo assegurar mais eficiência e manutenção do controle sobre aquilo que considera qualidade superior e competitividade. A forma de gerenciamento da avaliação são as provas externas e exógenas, ou seja, provas realizadas por entes externos à instituição.

Para Neave (1988, *apud* Afonso, 2001), o Estado Avaliador refere-se à uma redefinição geral das funções e dos poderes entre o centro e a periferia, entre a União e os entes federados (municípios, estados e Distrito Federal). Dessa maneira, o Governo Federal conservou o controle sobre os mecanismos políticos constituídos pela definição de metas para o sistema e o estabelecimento de critérios e processos de controle de qualidade do produto.

Barroso (2005) aborda as conclusões de um estudo sobre as tendências evolutivas das políticas educativas do Canadá, dos Estados Unidos, da França e do Reino Unido, feito por Lessard, Brassard & Lusignan (2002, *apud* Barroso, 2005). Neste texto é citado que o Estado não deve se retirar da educação como um todo, mas passar a definir as metas, através de grandes orientações e dos alvos que deve atingir. Dessa forma, torna-se necessária a criação de um sistema de avaliação capaz de verificar se o que foi planejado foi alcançado. Mesmo que continue a investir em educação, deixa de se preocupar com questões diárias da educação, delegando essas atividades a níveis intermediários – Municípios e Estados – ficando, assim, o Governo

Federal com a função de avaliar e verificar a qualidade de ensino de cada escola. Essa forma de agir caracteriza, segundo os autores, o “Estado Avaliador”.

Diferentemente disso, Silva (2011) considera que o Estado Avaliador prioriza o controle e a cobrança dos resultados obtidos nas avaliações realizadas pelo Governo Federal, não importando os processos pelos quais os resultados são obtidos. Além disso, a autora traz à tona questões sobre esse modelo de gestão, considerando-o instigador da competição entre as instituições e os sistemas de ensino, sem levar em conta as particularidades de cada local e a comunidade em que é realizada a avaliação. Essa prática, adotada pelo Governo, poderia tornar a organização das escolas mais flexível em relação às práticas docentes e ao controle financeiro, responsabilizando, desta forma, os Estados e Municípios pelos seus sucessos ou não no resultado das avaliações. Tal prática amplia ao mesmo tempo, o poder de regulação do Estado através de avaliações padronizadas em todo o País.

Outras autoras, Fonseca e Marinelli (2007), trazem à discussão o Estado Avaliador como uma proposta do Governo em controlar os contornos educacionais. O Estado, apesar de designar maior autonomia pedagógica às instituições de ensino, passa a criar um contingente de ações a fim de medir os resultados obtidos por unidade do sistema educacional. Ainda, segundo as autoras, o foco dessas avaliações não é o ranqueamento das escolas. Porém, o que se percebe é exatamente o contrário: as escolas acabam por ser quantificadas sendo, ou não, objeto de desejo por parte dos responsáveis para a inserção de seus filhos nesse ou naquele educandário. Por isso, as autoras realizam uma crítica à esta forma de avaliação, discutindo a forte entrada do setor privado na educação, fazendo com que o Governo Federal seja obrigado a intervir e regular o sistema educacional, na forma de Estado Avaliador.

Um apanhado histórico das avaliações em larga escala no Brasil foi realizado por Freitas (2005), que fez um levantamento sobre os anos de 1988 a 2002. Foram três momentos marcantes nas questões do Estado enquanto avaliador dos resultados escolares: em um primeiro momento, medir/avaliar e informar são trazidos aos bancos escolares com a função de proporcionar a aplicação da ciência para formar a consciência técnica, pois, com as avaliações, o governo poderia conferir e verificar os desempenhos obtidos por cada instituição de ensino. Já no segundo momento, a realização das avaliações traria informações da realidade educacional para o Governo, pois este desejava “conhecer a realidade e fazer diagnósticos”, para usar de seus

conhecimentos na indicação de soluções para as problemáticas enfrentadas. No terceiro momento, é considerada importante para instrumentalizar a racionalização e a modernização das ações de ensino e aprendizagem, promovendo, assim, uma reestruturação e uma nova forma de regular os resultados obtidos por cada escola.

Mallmann e Eyng (2008) consideram o Estado Avaliador como provedor do controle dos resultados obtidos nos testes aplicados em larga escala. Porém, também fazem uma discussão a respeito da tensão existente entre a autonomia dada às escolas para elaboração de suas políticas de gestão e os resultados obtidos através das políticas de avaliação externa aplicadas pelo Governo Federal. Os autores entendem, ainda, o Estado Avaliador como fiscalizador da gestão democrática exercida pela escola em detrimento do Estado Executor, em que o Governo era um interventor das políticas aplicadas em cada escola.

Silva (2009), na mesma perspectiva, entende a expressão Estado Avaliador como o Estado intervindo e controlando os resultados obtidos pelas instituições. Tal controle vem sendo realizado através de avaliações em larga escala e, a partir dos resultados obtidos pelas escolas nestes testes, o Governo possuirá mecanismo para direcionar as políticas públicas em prol da educação. A autora também conclui que o Estado utiliza essas avaliações como forma de reforçar seu caráter controlador dos objetivos estabelecidos em cada uma das avaliações. O Estado também exerce o controle sobre o currículo aplicado nacionalmente, pois as escolas precisam obter bons resultados nos índices propostos pelo Governo Federal.

Por sua vez, Queiroz (2011) faz seu estudo acerca do Estado Avaliador com base nas informações referentes às avaliações na Educação Superior. Ele acredita que o Estado intervém para que possa controlar não só as ações das instituições, como tudo o que a permeia – currículo, avaliação, credenciamento de IES, autorização de cursos, entre outros –. Para que isso ocorra, o órgão em questão estabelece critérios, normas e objetivos para cada item estabelecido. Dessa forma, ele traça uma relação do conceito de Estado Avaliador com a lógica de mercado, em que os resultados importam mais do que os meios utilizados para se chegar a tal efeito.

Assim, entendemos que o Estado Avaliador caracteriza-se por definir e centralizar os processos de avaliação externa, além de ser uma forma de controle e gerenciamento da educação, tomando para si a regulação da qualidade e dos resultados das escolas em todo o País.

Nessa perspectiva, a diversidade e as diferenças que caracterizam as nossas escolas são suprimidas pelos exames de desempenho, que não expressam os repertórios de aprendizagem efetivamente construídos no cotidiano das escolas. As avaliações externas também interferem na organização dos processos de ensino, pois, muitas instituições restringem-se à abordagem dos conteúdos de ensino necessários para atingir as metas de desempenho estipuladas pelos governos.

Desse modo, o Estado Avaliador, utilizando-se dos resultados dos instrumentos aplicados, estabelece as metas que devem ser alcançadas por escola, Município e Estado, além de decidir os rumos das políticas públicas em educação a serem implementadas no País. Como consequência, são poucos os campos de atuação que escapam ao controle exercido pelo Estado Avaliador, pois os resultados da avaliação podem ser utilizados para distribuir os recursos humanos e financeiros ou, até mesmo para direcionar as políticas públicas entre as instituições que oferecem o serviço avaliado. Cabe ressaltar, também, que o Estado Avaliador contribui com um modelo de gestão pública orientada a premiar as instituições que conseguem resultados satisfatórios dentro dos parâmetros estabelecidos.

No campo educacional, o enfoque dado ao controle por parte do Estado Avaliador não se emprega aos processos pedagógicos, mas aos resultados desses processos. Por isso, as políticas públicas brasileiras de avaliação externa, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, vão ao encontro do ideal de um Estado Avaliador. Esta política passou a ser implementada durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), que reativou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) com o objetivo de realizar pesquisas estatísticas e avaliações do ensino (SCHWARTZMAN, 2005).

De acordo com Schwartzman (2005), coube ao INEP reorganizar as estatísticas da educação brasileira e, ainda, a tarefa de programar três grandes sistemas de avaliação do ensino: o SAEB – Sistema de Avaliação para o Ensino Básico; o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; e os Exames Nacionais para os Programas de Graduação, conhecidos como “Provão” do Ensino Superior, que, mais tarde, viria a tornar-se o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE.

O SAEB é composto por duas avaliações complementares. A primeira, Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, é realizada de forma amostral, na qual apenas alguns alunos são avaliados, os dados são disponibilizados por macro

regiões – Unidade da Federação, região e Brasil, como um todo – e tem como objetivo “fornecer resultados médios de desempenho” (BRASIL, 2008. p.7). Já a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC – é aplicada de forma censitária à alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, de escolas que tenham mais de 20 alunos matriculados por ano/série alvos da avaliação. Possui como foco a análise dos resultados obtidos por cada unidade escolar (BRASIL, 2008). Já a ANRESC tem como objetivos:

a) contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdade e democratização da gestão do ensino público; b) buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino. (BRASIL, 2008, p.8)

Além disso, por ser censitária, a ANRESC amplia os resultados já conhecidos através da ANEB, fornecendo médias de desempenho por regiões, unidades da Federação, escolas e para o País como um todo (BRASIL, 2008).

1.2. Qualidade da Educação

Já o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, objeto deste estudo, foi criado em 2007 a fim de unir dois componentes em um único indicador de qualidade da educação no Brasil. Assim, foram reunidas as médias obtidas pelos estudantes nas avaliações aplicadas pelo governo federal e o fluxo escolar (indicador de evasão e distorção de idade/ano – entenda-se esse último como, também, os dados de aprovação e reprovação anual).

Cabe salientar que no Projeto de Lei 8035/2010 (Plano Nacional de Educação 2011-2020) em seu Artigo 11, anuncia-se que o IDEB deverá servir para avaliar a qualidade de ensino partindo dos resultados obtidos na Prova Brasil e nos dados do fluxo escolar de cada escola. Ainda neste artigo, o INEP é incumbido de criar formas de avaliar a qualidade do corpo docente e a infraestrutura das escolas de Educação Básica.

No Projeto de Lei 8035/2010 algumas metas e estratégias são definidas para que se possa chegar aos índices pré-estabelecidos, garantindo, assim, a qualidade da Educação Básica no País. Podemos verificar, junto a este projeto, que uma das

estratégias (7.12) é “estabelecer diretrizes pedagógicas para a educação básica e parâmetros curriculares nacionais comuns, respeitando a diversidade regional, estadual e local”.

A partir dessa estratégia, podemos perceber a preocupação do Governo Federal em estabelecer um parâmetro nacional para que se possa realizar a avaliação, em âmbito nacional, sem prejuízo das demandas locais de cada Estado ou Município. Outra estratégia a ser implementada, para garantir a qualidade da educação, é aprimorar os instrumentos de avaliação do Governo Federal e um dos métodos utilizados para isso será englobar o ensino de ciências nos exames aplicados, além de inserir o ENEM na avaliação da Educação Básica.

Dessa forma, apresentamos, na tabela abaixo, os índices obtidos pelas escolas que participaram da referida pesquisa. Na primeira linha, estão dispostos os índices obtidos pelas escolas no IDEB e na segunda, a meta estabelecida para aquele ciclo.

Tabela 1: Índices do IDEB obtidos pelas escolas até 2011

Escola Municipal de Ensino Fundamental	5º ano				9º ano			
	2005	2007	2009	2011	2005	2007	2009	2011
Dr. Anselmo Dias Lopes	2,7	3,5	3,7	4,7				
		2,8	3,1	3,5				
Professora Zenir de Souza Braga	3,3	4,6	4,3	5		4,6	4,4	3,6
		3,3	3,7	4,1			4,7	4,9
Dolores Garcia		4,2	4,2	***				
			4,4	4,7				
Ana Neri	2,9	4,3	5,4	5,4		2,4		4,3
		3	3,3	3,7			2,7	3
Viriato Corrêa	3,2	3,7	3,4	5,2		3,4	1,7	2,5
		3,2	3,6	4			3,5	3,7
Dr. Altamir de Lacerda Nascimento	4,1	4,2	4,5	5,2	3,4	3,2	3,5	2,1
		4,2	4,5	4,9		3,4	3,5	3,8
Admar Correa	3,5	4,6	4,9	5		3,6	2,9	3,6
		3,5	3,9	4,3			3,7	3,9
Professor Manoel Martins Mano	2,9	4,4	4,7	4,9	2,8	2,5	3	3,7
		2,9	3,3	3,7		2,9	3	3,3
Ramiz Galvão		4,1		***				
			4,3	4,6				
Professora Zelly Pereira Esmeraldo	2,8	3,7	3,4	4,3				
		2,9	3,2	3,6				
França Pinto	4,2	4,1	4,8	4,9	2,6	3,5	3,2	2,8

		4,2	4,6	5		2,6	2,8	3,1
Helena Small	3,6	5,4	5,4	6	4,6	4,2	4,4	4,6
		3,7	4	4,4		4,6	4,8	5,1
Navegantes		3,8	3,5	***				
			4	4,4				
Mate Amargo	4,1	4,7	5,4	6,5	3,7	4	4,5	5,1
		4,2	4,5	4,9		3,7	3,9	4,2
Pedro Carlos Peixoto Primo	2,5	2,6	3,8	4,9		3		***
		2,5	2,8	3,2			3,1	3,3
Sant Ana	3,6	4	4,5	5	2,6	3,4	3,8	4
		3,7	4	4,4		2,7	3	3,4
Cipriano Porto Alegre	3,7	4,2	4,3	4,5	2,6	2,8	3,3	3,2
		3,7	4,1	4,5		2,7	3,1	3,5
Clemente Pinto	4,2	4,5	4,7	5,5	4,2	3,4	3,6	3,4
		4,3	4,6	5		4,2	4,4	4,6
Dr. Rui Poester Peixoto	3,1	3,2	3,9	4,5	2,9	2,5	2,7	2,7
		3,1	3,4	3,9		3	3,1	3,4
Cidade do Rio Grande - CAIC	3	2,7	4,2	4		2,4	4	2,8
		3	3,4	3,8			2,5	2,8
Professor João de Oliveira Martins	2,7	3,4	3,6	4,2	2,6	2,7	3,3	3,7
		2,8	3,1	3,5		2,7	3	3,5
Porto Seguro	3,8	4,3	4,5	5	2,9	4,1	3,9	4
		3,9	4,2	4,6		2,9	3	3,3
Marilia Rodrigues Santos*								
Roque Aita Jr.*								
Humberto de Campos*								

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

*escolas que não apresentam resultados no sítio eletrônico do INEP

***escolas sem média na Prova Brasil 2011

Podemos perceber que não existe uma regularidade nos índices obtidos pelas escolas apesar desses, em geral, estarem aumentando gradativamente. Cabe destacar que os índices passam a aumentar de forma significativa entre as avaliações de 2009 e 2011, além de se mostrarem mais expressivos no que diz respeito aos índices relativos ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Como forma de acompanhamento dessa estratégia, o método adotado pelo PNE será o de orientar as políticas públicas das redes e sistemas de educação de forma a atingir as metas do IDEB.

Tabela 2: Metas do IDEB até 2021

Meta 7: Atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do EF	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do EF	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf

Dessa forma, objetivou-se reduzir a diferença entre os melhores e os piores índices, estabelecendo, assim, a equidade de aprendizagem nas escolas brasileiras (BRASIL, 2010).

Cabe salientar que, de acordo com Silva (2009), nas políticas sociais do país ocorreu uma migração direta do conceito de qualidade empregado na área econômica, na qual a qualidade pode ser quantificada/medida/rankeada de uma forma que seja mais proveitosa para o consumidor, ou seja, para o campo educacional. Ainda conforme Silva (2009), um dos motivos que levou a essa migração é a participação de técnicos originários das questões mercantis nas decisões políticas e sociais.

Para Silva (2009, p.223),

ao priorizar os critérios econômicos para atribuir qualidade à educação, os governos e gestores desconsideram os limites e as imperfeições geradas pelo mercado e sua incapacidade para corrigir questões sociais, que costumam se agravar quando deixadas à mercê dos interesses do capital financeiro e de empresários. A qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas.

Com isso, compreendemos que a qualidade da educação não deve ser medida apenas quantitativamente, pois devemos compreender que, durante séculos, ocorreu uma discrepância entre as classes sociais no Brasil. Questões econômicas não são consideradas nas avaliações externas, deixando de lado um dos fatores que interferem na educação escolar, pois, apesar de existirem reivindicações por uma educação de

qualidade desde o tempo das províncias, os pedidos sempre eram atendidos de forma insuficiente e precária para a expectativa da demanda (Silva, 2009).

Ainda para Silva (2009), alguns fatores são essenciais para uma qualidade social da escola: (i) fatores socioeconômicos, (ii) fatores socioculturais, (iii) financiamento público adequado e (iv) compromisso dos gestores centrais com a boa formação dos professores e funcionários da educação. Os quatro fatores referidos auxiliariam em um melhor desenvolvimento da educação no país.

1.3. Avaliação Educacional

De acordo com Wiebusch (2011), a avaliação educacional passou a ser entendida através de suas duas dimensões: uma interna, realizada pelo professor, parte constituinte do processo, e outra externa, que é realizada por algum ente externo à escola – geralmente concretizada em grande escala pelo gestor educacional, seja ele em nível Municipal, Estadual ou Federal –. Desse modo, não podemos considerar essas duas avaliações sinônimas, pois são duas modalidades que se diferenciam pela intencionalidade e pelos objetivos: a primeira, realizada em grande escala, verifica os desempenhos dos estudantes em determinados campos de conhecimento, não expressando o conjunto das aprendizagens realizadas na escola, apenas parte dessas. A segunda, por sua vez, pode ser considerada na dimensão institucional e do processo de ensino e aprendizagem, expressando o acompanhamento da trajetória escolar dos estudantes e da própria escola.

Assim, a avaliação educacional, no interior da escola, pode expressar, também, diferentes modalidades que se organizam conforme a intencionalidade da própria escola e do professor. Melchior (2003) denomina essas modalidades como diagnóstica, formativa e cumulativa. Logo, a avaliação diagnóstica tem a intensão de verificar o que o estudante já sabe sobre um determinado assunto, bem como as habilidades e atitudes que dispõe em seu repertório de aprendizagens. Através desta o professor poderá verificar os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao conteúdo que será trabalhado. Para que o professor possa realizar essa avaliação é necessário observar, analisar e pesquisar as aprendizagens e dificuldades de cada aluno, tornando, assim, a reconstrução dos conhecimentos um caminho individualizado. Em geral, o uso da avaliação diagnóstica ocorre de forma anterior à introdução de um novo conteúdo,

orientando, também, a organização e o planejamento das atividades do professor e dos alunos ao longo do período.

A avaliação formativa interessa-se em contribuir para uma melhor aprendizagem dos alunos. Realiza essa tarefa ao apontar as dificuldades e as possibilidades no processo de aprendizagem do aluno e não apenas nos resultados que ele obteve. Portanto, compreendemos que a avaliação formativa concebe o “erro” como parte do processo de aprendizagem, uma vez que expressa os percursos individuais e a construção de hipóteses sobre o conteúdo. Ela deixa de se preocupar apenas com os resultados, passando a levar em conta todo o processo desenvolvido na resolução do problema. Através da avaliação formativa o professor deve fazer com que seus alunos compreendam que não devemos estudar apenas para um resultado, mas sim para a construção de aprendizagens.

Já a avaliação cumulativa, conforme Melchior (2003, p.53), “é um ponto de parada, na trajetória educativa para um balanço e diagnóstico para o reinício da caminhada”. Entendemos, assim, que este momento de parada serve para o aluno realizar um balanço do seu desempenho e de suas aprendizagens. Além disso, ainda serve como parâmetro para que se perceba no que o aluno precisa melhorar e em que nível de proficiência em determinado assunto ele se encontra.

Ainda de acordo com Melchior (2003), as diferentes formas de avaliação de cada professor não permitem que o Estado consiga “medir” ou quantificar, de forma paritária, as aprendizagens e a qualidade do ensino em todo País. Eis aqui um ponto central do estudo: como hoje as escolas trabalham com diferentes modalidades de avaliação – internamente, diferentes concepções entre os professores, e externamente, diferentes instrumentos, entre os aplicados pelos Estados, Municípios e União – torna-se fundamental compreender e distinguir tais intencionalidades e processos. Da mesma forma, torna-se importante, também, mediar os impactos e as informações promovidas pelas avaliações externas.

Neste cenário, a direção e coordenação pedagógica das escolas exercem grande influência na mediação das relações internas e externas da instituição escolar e qualificação dos processos de ensino-aprendizagem. Para Lück (2009, p.67):

diretores escolares competentes são, portanto, aqueles que promovem em suas escolas um contínuo processo de acompanhamento dos resultados

escolares, seja com dados exclusivamente internos, seja com dados produzidos por referências externas

Portanto, a direção escolar contribui com a dinamização da aprendizagem dos alunos que não aprendem apenas na sala de aula, mas na escola como um todo: pela maneira como é organizada; pelas ações que promove; pelo modo como as pessoas se relacionam internamente e com a comunidade; pelas estratégias de acompanhamento da qualidade e dos processos de avaliação internos e externos; pelos processos de diagnóstico e ações propositivas; pelos processos de formação continuada dos docentes; pela construção de alternativas didático-metodológicas, dentre outros aspectos. (VEIGA, 2000);

Além disso, a direção da escola também atua como mediadora das intenções e ações das políticas educacionais e da comunidade escolar. Dessa maneira, ela ainda age na consecução dos objetivos institucionais, do sistema de ensino e do sistema nacional de educação.

Há algum tempo vem se propondo a qualidade do ensino como uma meta constante. Porém, os esforços nesse sentido têm ocorrido sem uma compreensão das implicações que a promoção dessa qualidade necessita, que, dentre outros aspectos, envolve o entendimento do significado da qualidade em educação; do sentido de para quê a qualidade deve servir; a variação de significado de qualidade de acordo com o contexto cultural; a definição de padrões de qualidade; a proposição e gestão de mecanismos para a sua promoção, dentre outros aspectos (LUCK, 2011). Assim, consideramos como qualidade o conceito utilizado por Luck (2011, p. 24):

qualidade é um conceito de natureza cultural e, que, portanto, ganha conotações e nuances diversas em vários contextos e ambientes. Em vista disso, a sua definição em educação passa pelo exame dos fundamentos, princípios e objetivos educacionais e a natureza dos seus processos. Portanto, em vez de rejeitar a questão, torna-se importante aprofundar o seu entendimento e construir a lógica da qualidade do ensino, para além do apelo meramente verbal que tem sido característica de discursos e documentos da educação.

A ampliação da qualidade do ensino demanda, portanto, mudanças significativas não apenas nas práticas pedagógicas, mas nas concepções que as orientam. Essas mudanças devem superar o ensino tradicional e baseado no livro

didático, centrado na reprodução e não na construção de conhecimentos, voltado à promoção do desenvolvimento do potencial humano e de competências, caracterizado em um processo de tomada de consciência das funções da educação como: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser (DELORS, 1999).

1.4 Gestão Educacional

A gestão educacional direciona, mobiliza e dinamiza o modo de ser e de fazer do sistema de ensino e das escolas, sem o que todos os demais esforços e gastos despendidos podem distanciar-se dos resultados esperados.

Baixos índices de desempenho e de aprendizagem dos alunos são reveladores de sérios problemas na área educacional. Temos, a respeito disso, os resultados do Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica -, indicando precários níveis de desempenho e elevados índices de distorção idade-série na educação brasileira.

De acordo com Luck (2011), a gestão educacional é uma expressão que passou a ter clarificação e aceitação na literatura educacional, sobretudo na década de 1990. A partir de então, vem se caracterizando como um conceito de discurso e de orientação das ações dos sistemas de ensino e das escolas, sendo reconhecida como base fundamental para a organização, integração dos processos educacionais e mobilização das pessoas voltadas para o desenvolvimento e melhoria da qualidade do ensino que oferecem.

Os desafios da gestão resultam de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com as suas partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto (MORIN, 1985; CAPRA, 1993).

Com essa perspectiva, analisaremos, portanto, a mudança de paradigma do enfoque de administração para o de gestão, que vem ocorrendo no contexto das organizações e dos sistemas de ensino. Isso será feito como parte de um esforço fundamental para a organização, mobilização e articulação do desempenho humano e promoção de sinergia coletiva, em seu contexto, enfocando uma dedicação competente da promoção da melhoria do ensino brasileiro.

A gestão educacional corresponde, portanto, ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico,

afinado com as diretrizes e as políticas educacionais. Em linhas gerais, a gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos do processo. Conforme Valérien (1993, p. 15),

o dirigente escolar é cada vez mais obrigado a levar em consideração a evolução da ideia de democracia, que conduz o conjunto de professores, e mesmo os agentes locais, a maior participação, a maior implicação nas tomadas de decisão.

Segundo o autor, podemos entender que a educação e a questão do desenvolvimento da qualidade de ensino demandam uma orientação global, abrangente e interativa, com visão de longo prazo, em superação a localizada, descontextualizada e imediatista, identificada nas ações situacionais e de caráter ativista.

Ao longo da história, os esforços para melhoria da qualidade do ensino têm privilegiado ações que focalizam, de acordo com a prioridade definida na ocasião, ora a melhoria de metodologia de ensino, ora o domínio de conteúdos pelos professores e/ou sua capacitação em processos pedagógicos, ora a melhoria das condições físicas e materiais da escola, ora as reformas do currículo em seu aspecto formal, ora os processos educacionais, ora o ensino, ora a aprendizagem, ora o ensino, ora a avaliação. Isto é, os dirigentes têm elegido áreas consideradas prioritárias, a partir do que passam a atuar exclusivamente sobre alguns aspectos do ensino, de modo isolado. Tais ações isoladas resultam em meros paliativos em relação aos problemas enfrentados. Além disso, a falta de articulação entre esses esforços pode ajudar a explicar os casos de fracasso e de falta de eficácia na aplicação dos esforços e dos recursos despendidos pelos sistemas de ensino para qualificá-lo.

Essas modificações extrapolam mudanças curriculares, metodológicas ou de modernização de equipamentos. Demandam um novo estilo de relacionamento das instituições educacionais com a sociedade em geral mais horizontalizado e “colateral” entre sistema de ensino e escola, além da efetiva mobilização das forças culturais presentes na escola para construção de um projeto educacional competente.

A atuação da gestão é fundamental para superar a fragmentação e a descontextualização das ações educativas e construir uma visão e orientação de

conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes. A promoção de uma gestão educacional democrática está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisões entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema de ensino e das escolas.

Outra característica, de acordo com Valérien (1993), seria o implícito autocontrole que equilibraria os outros dois. Desse modo, a unidade do ensino evitaria o espontaneísmo e a falta de orientação e de direcionamento nas atividades educativas.

Essa nova ótica do trabalho, de direção e de organização das ações educacionais, tem o objetivo de promover o desenvolvimento do ensino e das aprendizagens. Ela está voltada para a formação dos alunos, lembrando a necessidade e a importância das decisões a respeito do processo de ensino e das condições específicas para realizá-lo que devem ser tomadas na própria instituição.

Essas decisões tomadas em conjunto passam a ser, também, um momento de autoavaliação da instituição escolar, através dos resultados obtidos nas avaliações externas. A partir do desempenho dos alunos nos testes nacionais a escola consegue perceber onde estão as falhas no processo de aprendizagem, podendo, assim, intervir junto aos responsáveis pelo processo de ensino para que, juntos, busquem uma solução para os problemas encontrados. Dessa forma, o gestor se utiliza dos princípios de gestão participativa, dando ao próprio ator do processo de ensino a oportunidade de realizar uma autoavaliação dos seus modos de trabalho.

Segundo os estudos sobre o tema, o ideal seria que cada uma das pessoas influenciadas pelas ações promovidas através da gestão democrática participasse da estruturação dessas ações e da tomada de decisão em relação a como serão desenvolvidas tais atividades. Da mesma forma, percebemos que as decisões que envolvem a escola deveriam ter sua participação, para que ela se sinta parte integrante do seu próprio fazer escolar, mostrando que a escola possui autonomia relativa para elaborar suas atividades.

Cabe salientar, ainda, que essa autonomia não elimina e não deve se sobrepor à vinculação da unidade do ensino com o sistema de ensino que a mantém e organiza o conjunto. Logo, autonomia não é soberania, ela é relativa, uma vez que suas ações mobilizadoras da energia do conjunto só são possíveis mediante uma liderança e coordenação geral efetiva e competente. Podemos perceber essa limitação das instituições pelas avaliações externas, pois o Governo possui o controle dos resultados

de desempenho dos estudantes e, com isso, passa a influenciar as atividades e os processos de ensino e de aprendizagem utilizados pelas escolas para que busquem melhorar e se adequar às metas de desenvolvimento e qualidade esperadas pelo Governo Federal.

A esse respeito, Senge (1992, p. 29) destaca que “quando os membros de uma organização concentram-se apenas em sua função, eles não se sentem responsáveis pelos resultados quando todas as funções atuam em conjunto”. Portanto, o processo educacional só se transforma e se torna mais competente na medida em que seus participantes tenham consciência de que são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento e seus resultados.

A gestão educacional abrange, pois, a articulação dinâmica do conjunto das práticas sociais que ocorrem em uma unidade ou conjunto de unidades de trabalho. Ela é norteadora da ação organizadora e orientadora do ensino, tanto no âmbito macro (sistema), como no micro (escola) e na interação de ambos os âmbitos. Nesse caminho, podemos perceber que a gestão educacional destaca-se por possuir um papel de mediação entre as finalidades da avaliação externa e a potencialização dos resultados obtidos, gerando, dessa forma, momentos de autoavaliação dos atores envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem na escola. Além disso, a autoavaliação também servirá como um indicador da efetividade do trabalho escolar que vem sendo desenvolvido.

Tomando o mesmo rumo, o Governo Federal vem buscando melhorias para a educação. Uma delas é buscar junto ao Projeto de Lei 8035/2010, referente ao Plano Nacional da Educação (PNE – 2011/2020), que diz em seu Art. 2º, item IV, que uma das diretrizes a ser cumprida, pelas escolas e sistemas, nesta década é a “melhoria da qualidade da educação”. Para orientar esse processo, as políticas de avaliação externa são necessárias para que possamos verificar onde se encontram as falhas e necessidades dos sistemas educacionais.

Corroborando com esta ideia de avaliação, Becker (2010, p.26), diz que: “a avaliação não é um fim em si mesmo, mas um instrumento que deve ser utilizado para corrigir rumos e pensar no futuro”. Para tanto, é necessário fornecer, além dos resultados obtidos, subsídios para que sejam sanadas as dificuldades da população em idade escolar.

Atualmente, a forma que vem sendo encontrada pelo Governo Federal é a de auxiliar os Municípios e os Estados através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. O Fundo foi instituído através da lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 e tem como princípio apoiar a valorização do magistério da Educação Básica. É composto de diversas rendas oriundas dos governos Municipais e Estaduais, tendo um complemento por parte do Governo Federal. A distribuição dos valores se dá de acordo com o número de aluno matriculados em cada rede de ensino. Segundo a Lei, os recursos devem ser utilizados “em ações consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino para a educação básica pública” (BRASIL, 2007).

2. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Considerando a intencionalidade, os objetivos desta pesquisa e o problema de pesquisa – quais as repercussões dos processos e dos resultados das avaliações externas na organização das escolas municipais urbanas de Rio Grande? De que forma as avaliações externas vem contribuindo com a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem escolares? – o estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa de cunho documental e exploratório-descritivo.

Assim, para Flick (2009) a expressão “pesquisa qualitativa” surgiu para se diferenciar das pesquisas quantitativas. Seria uma via alternativa para que pesquisadores pudessem criticar os métodos quantitativos por serem resumidos a números e a uma padronização de análise de resultados e métodos a serem aplicados. Ainda para a autora, nas décadas de 1960 e 1970, houve desdobramentos dentro da pesquisa qualitativa que foram esclarecendo o perfil dessa abordagem metodológica.

Outros autores, Denzin e Lincoln (2005, *apud* Flick, 2009), definem a pesquisa qualitativa como

uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem. Denzin e Lincoln (2005, *apud* Flick, 2009, p. 3).

Portanto, para Denzin e Lincoln (2005, *apud* Flick, 2009) e Flick (2009), os materiais analisados e interpretados para realização da pesquisa qualitativa são os mais variados possíveis. Logo, cabe ao pesquisador elaborar um texto, mesmo que com materiais empíricos, sendo o ponto de partida para construção do estudo, a construção social das realidades em estudo.

De acordo com Oliveira (2012), uma das características que define a pesquisa qualitativa é a intenção de explicar, em profundidade, o significado e as características dos resultados dos dados obtidos através de entrevistas ou das questões abertas, sem que sejam quantificadas, as quais representam características e comportamentos.

Para Silvio Oliveira (1999, p. 17),

as abordagens qualitativas facilitam descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo de mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos

Ainda de acordo com Oliveira (2012), na abordagem qualitativa podemos descrever detalhadamente fatos e fenômenos observados. Podemos perceber, ainda, a pesquisa qualitativa como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas, ator social e fenômenos da realidade.

Para Oliveira (2012, p. 60), “para utilização da abordagem qualitativa devemos observar como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito”. Mais diretamente, o pesquisador deve interpretar a realidade dentro de uma visão complexa e sistêmica, pois, temos, no paradigma atual, a ideia de que “todos os conceitos, teorias e descobertas são limitados e aproximados” (Oliveira, 2000, p. 43).

Portanto, entendemos que para utilizar a abordagem qualitativa é necessário que tenhamos clareza da pergunta e do objeto de pesquisa. Sendo importante conhecer o contexto histórico, através da análise de documentos e outras fontes, utilizando instrumentos diversos para uma aproximação mais rigorosa do objeto em estudo.

Também, caracterizamos esse estudo como exploratório-descritivo. Para Oliveira (2012), na pesquisa exploratória temos como objetivo dar uma explicação geral sobre um determinado fato, através da delimitação do estudo que, juntamente com a pesquisa descritiva, busca analisar os fatos e/ou fenômenos fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses dados coletados.

Ainda de acordo com o autor a pesquisa descritiva é abrangente e permite uma análise do problema de pesquisa em relação aos aspectos sociais, econômicos, políticos, percepções de diferentes grupos, comunidades, entre outros aspectos. Logo, entendemos que a pesquisa exploratório-descritiva é a abordagem mais apropriada para o desenvolvimento deste trabalho uma vez que o nosso trânsito no meio escolar nos

possibilita perceber os aspectos sociais, políticos, econômicos, além da diversidade de percepções construídas pelos gestores escolares no município de Rio Grande.

Ainda no aspecto da pesquisa exploratório-descritiva, Triviños (1987, p. 110) nos aponta que “o foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, seus agentes, seus problemas [...]”.

Assim, para que pudéssemos realizar a ampliação do objeto de estudo, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas com os diretores e diretoras das escolas municipais urbanas do município de Rio Grande, estado do Rio Grande do Sul, destacando que a escolha pelos gestores das escolas municipais e urbanas se deu pela necessidade de realizarmos uma delimitação da população de pesquisa, tendo em vista que não teríamos tempo e recursos para que pudéssemos abranger maior amostra.

Para Flick (2013), nas entrevistas semiestruturadas são elaboradas várias perguntas com o intuito de responder à todas as questões envolvidas na pesquisa. Além disso, nas entrevistas semiestruturadas os entrevistadores “não ficam necessariamente presos à formulação inicial exata das perguntas quando as formulam” (ibidem, 2013. p. 115). Dessa forma, diferencia-se dos questionários nos quais as perguntas são inflexíveis e, ainda, oferecem opções de respostas aos entrevistados sem que haja uma reflexão sobre a pergunta.

Logo, entendemos as entrevistas semiestruturadas como um protocolo de perguntas flexíveis nas quais o entrevistador acaba por tornar a conversa mais informal, devendo realizar as perguntas previstas, mas também alternando com outras que acabam por surgir no decorrer da conversa. Assim, as entrevistas semiestruturadas exigem do entrevistador um conhecimento profundo do tema para que não permita o afastamento dos objetivos da entrevista por parte do entrevistado.

Em consulta realizada no sitio eletrônico da prefeitura do Município, foram identificadas 34 escolas municipais na zona urbana. As entrevistas versaram sobre: a) a compreensão do diretor a respeito avaliações externas, tal como a Prova Brasil e do IDEB; e b) os impactos dessas avaliações na organização pedagógica das escolas. As entrevistas foram realizadas conforme a disponibilidade dos (as) diretores (as), totalizando, ao final, a participação de 25 diretores (as) das escolas municipais urbanas na cidade de Rio Grande.

Cabe destacar que esta pesquisa foi desenvolvida dentro de uma proposta de trabalho em consórcio. Para Silva, Marinho e França (2013), a pesquisa em consórcio se

caracteriza por termos diversos pesquisadores que possuem um tema e atores comuns para o desenvolvimento de suas pesquisas. Assim, os pesquisadores conseguem não aumentar o número amostral em seus trabalhos, mas, sim, o aprofundamento de seus estudos, haja vista que, em determinado momento, os estudos se cruzem no tema central. Como citam Silva, Marinho e França (2013):

em termos práticos, podemos interpretar que as formas de concretização dos consórcios qualitativos residem na escolha de um tema central (pesquisa em consórcio), o qual irá contar com subtemas, que configurarão como as pesquisas individuais dos integrantes da associação. Os pesquisadores irão utilizar o mesmo contexto de pesquisa, o que não significa estar restrito ao mesmo local e aos mesmos participantes, mas ao mesmo perfil de docentes e situações didáticas em um mesmo nível de ensino. Opta-se por essa forma de estruturação, visto que nessa modalidade – ainda que diferentemente das pesquisas quantitativas, não se procura ampliar a amostra em quantidade – pode se ampliar os enfoques e a profundidade do estudo, tentando alcançar uma multidimensionalidade sobre mesmos campos e participantes, o que não é possível de se alcançar em pesquisas individuais (p.8)

Dessa forma, as entrevistas continham perguntas que abrangiam os temas trabalhados por todos os jovens pesquisadores. Cabe destacar que as pesquisas possuíam pontos de convergência e interlocução. Sendo assim, cada um dos estudantes realizou entrevistas que respondessem às perguntas de todo o grupo de pesquisa. Porém, ao final da fase de coleta de dados, cada estudante retirou das entrevistas o contexto que lhe era pertinente. Em consequência disso, o projeto de pesquisa foi desenvolvido de forma coletiva, ao mesmo tempo em que permitiu um aprofundamento dos temas estudados a partir de uma coleta de dados maior. A pesquisa foi financiada pela Coordenação de Acompanhamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no âmbito do Programa Observatório da Educação e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

Após a realização desta primeira etapa, as entrevistas foram transcritas e analisadas por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). A Análise de Conteúdo se estrutura a partir das etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise consiste na organização do esquema de investigação em um plano de análise: a organização das entrevistas que foram analisadas, a formulação das hipóteses e a elaboração de indicadores que fundamentem a etapa da interpretação, a

partir da leitura flutuante das entrevistas. Trata-se de reconhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e percepções.

A segunda fase, exploração do material, consiste na realização de operações de codificação, permitindo uma descrição das características do texto para proceder às unidades de análise e registro e de contexto. A unidade de registro é a menor parte do conteúdo, como a palavra ou o tema, e a unidade de contexto vincula-se à compreensão da unidade de registro, buscando a significação daquela. A partir dessa análise inicial emergem as categorias que incidem na operação de classificação de um conjunto de elementos constitutivos. Por fim, a terceira fase consiste na análise dos resultados considerados significativos para o estudo, pois através destes são estabelecidos quadros de resultados, diagramas, figuras e modelo, que condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise (BARDIN, 1977).

Organizamos, também, um grupo focal ao término das análises das entrevistas para que as Escolas recebessem um retorno da pesquisa realizada, não sendo utilizadas apenas como fonte de dados. Além disso, entendemos que essa prática se faz necessária para que tenhamos um avanço nas discussões, acerca do tema estudado, no interior das escolas. Da mesma forma, esclarecer eventuais dúvidas em relação às compreensões dos relatos das entrevistas. De acordo com Dias (2000), o grupo focal passa a ser aliado à pesquisa qualitativa por trazer os atores da investigação para discutir os resultados obtidos na análise dos dados coletados durante as entrevistas.

Para Flick (2013), os grupos focais podem ser elaborados a partir de várias formas de organização do grupo. No nosso caso, optamos por organizar um grupo homogêneo em relação à profissão e à atuação das pessoas. Para organização do grupo focal, encaminhamos uma carta convite para todas as escolas municipais urbanas de Rio Grande, com duas semanas de antecedência.

Ao realizarmos o grupo focal compareceram apenas duas professoras, representantes de duas escolas. Com isso, tivemos um esvaziamento da proposta de dar um retorno às escolas mas, mesmo assim, mantivemos a discussão com as duas gestoras. As informações que obtivemos, por meio das entrevistas, foram confirmadas no grupo focal, ou seja, também externaram dificuldades de compreensão dos processos que desencadeiam os resultados do IDEB, a dificuldade de integração entre a escola e as famílias e de acompanhamento do que é trabalhado na escola.

Com base nesse grupo focal, podemos compreender o quanto os gestores necessitam de conhecimento sobre o que é cobrado nas avaliações externas e sobre a utilização dos resultados obtidos como prática de autoavaliação institucional. Compreendemos, ainda, que as escolas possuem uma defasagem em termos de conhecimento dos objetivos das avaliações externas, como poderá ser percebido nas análises das entrevistas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo traremos as discussões que foram realizadas a partir da análise das entrevistas com os gestores escolares. Podemos perceber, com o avanço das análises, que alguns problemas são abordados e caracterizados em praticamente todas as escolas. Estas marcas foram evidenciadas por dúvidas, críticas e questionamentos, por parte dos gestores, de quais são as finalidades e modalidades dessas avaliações externas. Além disso, houve dúvidas na forma como serão validadas as avaliações e de que forma os resultados obtidos poderão auxiliar na gestão da qualidade social das escolas.

Por meio da análise das entrevistas realizadas com os diretores, emergiram as seguintes categorias, as quais foram abordadas nos subcapítulos desta dissertação: finalidades e modalidades de avaliação, validade das avaliações externas e avaliação e gestão escolar.

3.1 Finalidades e modalidades de avaliação

Por meio do estudo realizado foram evidenciadas diferentes concepções de avaliação e posicionamentos que colocam em questão a validade das avaliações externas e do IDEB. Cabe salientar que, ao longo das entrevistas, percebemos o uso das expressões Prova Brasil e Provinha Brasil utilizadas como sinônimos ao se discutir os instrumentos de avaliação externa. Destacamos que a Provinha Brasil é uma avaliação aplicada no segundo ano do Ensino Fundamental, pelo próprio professor da turma. Já a Prova Brasil é aplicada no quinto e no nono ano do Ensino Fundamental. Além disso, destacamos que a Provinha Brasil não interfere nos dados do IDEB – que é composto pela Prova Brasil e pelos dados do censo escolar referentes à distorção idade-série dos alunos.

No que diz respeito às entrevistas, para o diretor da Escola 7 a avaliação externa “é um medidor, uma avaliação do rendimento deles, principalmente quando é feita no início do ano e no final do ano. Então a gente consegue realmente ver a caminhada e o crescimento da criança”. Percebemos, neste caso, que o gestor entende as avaliações externas como válidas quando feitas no início e no término do ano letivo para que se perceba o avanço dos alunos. Consequentemente, compreende tais avaliações como um “medidor” dos conhecimentos dos alunos. Nesse sentido, o gestor percebe a avaliação externa como um indicador da ampliação dos conhecimentos das crianças, das capacidades desenvolvidas e do conhecimento agregado por meio das atividades de

ensino desenvolvidas ao longo do ano letivo, podendo utilizá-la como referência para futuras decisões. Colaborando com essa ideia, Veiga (2000) indica que a direção escolar pode contribuir com a dinamização do ensino e da aprendizagem dos alunos adotando estratégias de acompanhamento destes processos, seja por ações diagnósticas e ações propositivas ou pelos processos de formação continuada dos docentes, tanto com avaliações internas como externas. Além disso, podem determinar ou aconselhar novas metodologias a serem desenvolvidas com os alunos.

Escola 9 – Eu acho que não prova nada e é um mecanismo pra se ganhar mais dinheiro, porque de acordo com o meu IDEB vem mais verba para escola, mas que não prova nada. Existe uma lei que te obriga a ter um aluno com seis anos de idade no primeiro ano para ser alfabetizado que, antigamente, era aluno de pré-escola que aprendia brincando. Aí querem a Prova Brasil e provinhas, etc., tu não tem reprovação do primeiro para o segundo ano, do segundo para o terceiro. A tendência agora é sair à nova lei não barrando aluno no quarto ano. Eles querem fazer com que os quatro primeiros anos sejam de alfabetização.

O gestor da Escola 9 analisa as avaliações externas a partir do impacto financeiro junto às escolas, distanciando-se da principal função das avaliações externas que seriam de “fornecer resultados médios de desempenho” (BRASIL, 2008, p.7) e

contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdade e democratização da gestão do ensino público; buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino. (BRASIL, 2008, p.8).

Além disso, traz à tona as questões relativas às progressões diretas, evidenciando a vinculação entre a avaliação e a retenção/reprovação dos estudantes, ou seja, avalia-se para tomar decisões em relação à progressão do estudante, ficando em segundo plano, talvez, a avaliação como mecanismo de regulação das aprendizagens e das estratégias de ensino. Dessa forma, com a progressão até o terceiro ano, para além das discussões sobre o tempo de alfabetização, efetua-se um mecanismo para diminuir os impactos da distorção idade-série – um dos componentes que compõem o IDEB – para um melhor resultado frente aos indicadores nacionais. Outra diretora expressa a sua opinião indicando que “aqui nós avaliamos os alunos diariamente, seu processo de aprendizagem. Então aplicamos sim essa prova, mas não trabalhamos em cima disso não” (Gestor 11). Neste caso, o gestor expressa que a avaliação é feita continuamente

dentro de um processo de acompanhamento das aprendizagens dos alunos. Logo, não modificam a organização dos processos de ensino e não utilizam, talvez, os resultados da prova como uma forma de rever suas práticas. Essa concepção evidencia que o foco da escola é a avaliação processual e contínua e que a avaliação externa foi incorporada como uma demanda externa, sem ou com pouco impacto na escola. Percebemos, então, que o interesse avaliativo da escola não se volta a um resultado específico, ao contrário do Estado Avaliador que se caracteriza, segundo Mallmann e Eyng (2008), pelas ações do Governo Federal como o detentor dos resultados obtidos nos testes aplicados em larga escala, sem se importar com os métodos aplicados em cada escola para que cheguem a este ou aquele resultado.

Neste cenário, a escola opta por um conjunto de atividades desempenhadas pelo aluno para realizar a avaliação deste. Dessa forma, o fato do aluno estar passando por algum problema pessoal no dia de uma avaliação formal interferiria no seu resultado final. Sobre a prova externa, outro diretor refere-se ao seu aspecto homogeneizador, ele aponta que “é uma provinha que acaba tornando todos a mesma coisa. Eu vejo que as crianças estão em níveis bem diferenciados e acho que não dá muito certo” (Gestor 13).

A opinião do Gestor 13 é dividida com muitos gestores que veem nas avaliações externas uma forma de tornar todos os estudantes iguais, não levando em conta os seus aspectos cognitivos, sociais e particulares. Além disso, fazem referência aos processos de aprendizagem nos quais nem todos os estudantes estão em um mesmo nível no momento de aplicação deste tipo de avaliação. Logo, percebe-se a preocupação dos gestores em considerar as diferenças no desenvolvimento individual e sua oposição aos processos que homogeneizam os estudantes: “a avaliação não mede só o desempenho do aluno, é do professor também. [...] não gosto do IDEB. A educação não é medida assim. Não acredito que se deva dar uma nota através de uma prova. Uma prova nacional para medir todas as diferenças?” (Escola 7).

Novamente temos a concepção de avaliação sendo trazida de forma a criticar o IDEB e as avaliações externas por não darem a devida atenção às diferenças que ocorrem em cada localidade e com cada aluno. Corroborando com essa ideia, Silva (2011) nos indica que o Governo Federal, através das avaliações externas e, por conseguinte, do Estado Avaliador, não leva em conta as particularidades locais onde as provas são realizadas e considera que este método de regulação acaba por transferir a responsabilidade dos resultados obtidos as escolas e aos Estados e Municípios, pois

estes possuem autonomia pedagógica para desenvolver suas atividades escolares ao longo do período letivo.

Nesse contexto, o modelo de administração pública gerencial, que pauta as mudanças no Estado, propõe a definição precisa dos objetivos e metas a serem atingidos pelo administrador em sua unidade e a garantia de sua autonomia na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros para o alcance das metas. Prioriza o controle e a cobrança a *posteriori* dos resultados e estimula a competição no interior do próprio Estado (SILVA, 2011. p.2).

Indo ao encontro dessa visão, o gestor da Escola 16 também se posiciona contrário às avaliações externas pois acredita que esse tipo de avaliação, além de avaliar o aluno, busca justificar algumas falhas do sistema submetendo os professores à essas avaliações, uma vez que ao mesmo tempo em que os alunos são avaliados os professores também tem seus trabalhos submetidos aos testes realizados pelos estudantes.

Escola 15 – Não é só a prova Brasil ou o IDEB, é todo um contexto, entendeu. Hoje o MEC modificou muito a questão da avaliação. Vou te dar um exemplo, nós trocamos de séries para anos. Hoje trabalhamos com o ensino de 9 anos. No primeiro ano, a criança está entrando cada vez mais cedo na escola. Segundo a criança não reprova. A avaliação é automaticamente promovida para o segundo ano, do segundo ano pro terceiro [...] a questão é preparar o professor para avaliar o aluno sem dar nota, sem estarem presos àqueles conteúdos, saber avaliar do aluno as próprias habilidades, competências.

O gestor da Escola 15 traz, novamente, a questão da aprovação automática nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Dessa forma, torna a prova algo substituível por outras formas de verificação da aprendizagem dos alunos. Porém, o professor não está preparado para avaliar os alunos sem que possa referendar sua avaliação em uma nota. Passa, nesse momento, a ter que referendar sua nota através de pareceres, mesmo que não tenha tido uma preparação para suprir essa diferente forma de avaliar. Essa nova forma de avaliar os alunos vai ao encontro do que diz Becker (2010): a avaliação não é um fim em si mesmo, mas deve ter o intuito de corrigir os rumos e repensar o futuro da educação brasileira. O trabalho de elaboração de pareceres tem o objetivo de mostrar os acertos e erros dos alunos, sem que seja necessário quantificar esse desempenho através de nota.

Não é o fato de não se ter reprovação nos três primeiros anos do Ensino Fundamental que o professor não irá avaliar seu aluno. Ele apenas deverá fazer isso de uma forma diferenciada. Nesse sentido, podemos questionar se a distorção idade-ano é um indicador não válido, posto que não teremos reprovação nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Afinal, os alunos são aprovados mesmo que não tenham atingido os objetivos planejados para a progressão? Dessa forma, o IDEB alcançado pela escola pode não representar o que, de fato, ocorre dentro do estabelecimento escolar.

Escola 18 – (concepção de avaliação) aqui a gente avalia o 1º, 2º, 3º e 4º ano com parecer descritivo que é um retrato muito mais fiel do aluno. E uma nota é que naquele dia o aluno não estava bem, estava nervoso, não conseguiu fazer e tirou uma notinha ruim. A mesma coisa a Provinha Brasil que vem lá de fora para avaliar os alunos daqui. Não concordo, não gosto muito, mas se é exigente da mantenedora eu faço.

Podemos perceber que na Escola 18 temos, mais uma vez, os instrumentos de avaliação e de registro influenciando a compreensão sobre avaliação. As avaliações sendo feitas por pareceres descritivos tornam as avaliações externas desnecessárias e sem sentido para essa escola por possuírem uma forma diferente de avaliar seus alunos. Neste tipo de escola é levado em conta o dia-a-dia da criança sem que seja necessária uma prova para validar o que o aluno aprendeu ou deixou de aprender, pois o professor sabe e descreve esses problemas no parecer descritivo que faz do aluno ao final de cada período letivo. Além disso, é compreensível a percepção do gestor em relação ao cuidado com os seus alunos para que não realizem as provas em algum momento em que não estejam bem, como já citado em outros casos.

Para Melchior (2003), esse tipo de avaliação denomina-se formativa, pois o professor se interessa em diagnosticar a aprendizagem de cada aluno para que, assim, possa desenvolver atividades que sanem as dificuldades apresentadas, além de mostrar quais as potencialidades que podem ser desenvolvidas com o aluno, concebendo o erro como fator importante para a construção das aprendizagens e mostrando as hipóteses que o estudante elabora para desenvolver determinada atividade.

Outros diretores analisam as contradições e as possibilidades entre as avaliações do processo ensino-aprendizagem e as avaliações externas:

Escola 19 – eu acho que ele é um indicador que pode nos levar a refletir sobre os dados ali. Mas ele também é, muitas vezes, fora da realidade do aluno que é o contrário que a gente tenta fazer aqui porque um professor

quando elabora uma avaliação ele está levando em consideração toda caminhada, todo o processo de aprendizagem do aluno, está levando em conta aquele dia se o aluno está pronto para fazer aquela avaliação, então ele tem uma contradição que é meio complicado, mas nos ajuda porque a gente vem tentando buscar um resultado melhor, então a gente reflete sobre os dados.

Escola 20 – acho que esse tipo de avaliação deveria ser regional, o Brasil é um País muito grande. Os alunos tem que saber o que acontece lá no nordeste, vê se pode. Acho que toda avaliação é válida, mas esse tipo de avaliação não é tudo né, se o aluno não esta bem naquele dia, vai que ele está com problema em casa ou doente, não vai se sair bem né.

É muito evidente na fala dos gestores a realização das avaliações externas por determinação da mantenedora, ficando, muitas vezes, em segundo plano as reflexões sobre a qualidade do ensino. Para Melchior (2003), é importante que as instituições de ensino saibam distinguir as intencionalidades de cada avaliação. As que são realizadas pelos professores, diariamente, em sala de aula, devem ser consideradas como parte de um processo de formação do estudante. Diferentemente das avaliações externas que têm como intuito verificar, de forma geral, os resultados dos processos de ensino e de aprendizagem aplicados em cada escola, para que, assim, possam ser orientadas de diferentes formas para melhoria dos índices alcançados. Além disso, as avaliações externas buscam “contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e democratização da gestão do ensino público” (BRASIL, 2008, p.8).

Percebe-se que o gestor busca justificativas para a desacreditação das avaliações externas, pois entende que as questões da falta de regionalização e de não ser considerado o momento do aluno o impedem de conseguir um melhor resultado nos indicadores nacionais. Cabe destacar que estudos realizados por Lessard, Brassard & Lusignan (2002, *apud* Barroso, 2005) relatam que o Estado não deve se retirar dos contextos educacionais completamente. Logo, o Governo Federal deve estipular metas e objetivos a serem alcançados por todos os níveis e modalidades que integram o Sistema Nacional de Educação, mas, para que isso seja verificado, deve elaborar e construir mecanismos para verificar se as metas e os objetivos foram atingidos.

Dessa forma, através do projeto de lei referente ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2011/2020 o Governo Federal estipulou vinte (20) metas para serem alcançadas ao longo dessa década. Além disso, ficou estipulado que o Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP será o responsável pela elaboração das avaliações que verificarão o atendimento das metas estipuladas e, ainda, será responsável por

organizar as informações obtidas para que possam ser consultadas pelos Governos, pesquisadores, estudantes e comunidade em geral.

Podemos perceber que, ao longo das entrevistas, a grande maioria dos gestores optou por manter um discurso de reprovação em relação às avaliações externas. Entendemos, assim, que boa parte dos entrevistados comenta sobre a falta de contextualização das questões da Prova Brasil e que esta seria uma das grandes causas dos alunos “irem mal” nas avaliações externas. Porém, cabe ressaltar que as avaliações externas seguem uma matriz disponível às escolas pela internet ou ainda por livros distribuídos pelo Ministério da Educação.

Alguns gestores comentam sobre o fato das avaliações externas serem aplicadas de forma rígida e sem levar em consideração se o aluno está preparado para passar por este processo de avaliação, nem tanto por questões de ensino e/ou de aprendizagem, mas por não considerarem se o aluno está apto em função de estar passando por algum problema familiar, doença ou algo do tipo. Dessa forma, tanto o aluno como a escola estariam sendo prejudicados em sua avaliação, uma vez que o aluno não estaria em condições ideais para realizá-la.

Os gestores trazem ainda a questão homogeneizadora das avaliações nacionais. Neste sentido, podemos pensar na contextualização e nas demandas de descentralização e de regionalização das avaliações externas. Para que esta situação fosse solucionada, cada Estado deveria possuir a sua avaliação externa e, além disso, o Governo Federal deveria ser o gestor desse mecanismo de avaliação, pois seria necessário que fosse mantido um nível de exigência igual para todos os estados da Federação.

Dentre as concepções de avaliação trazidas pelos gestores num primeiro momento, percebemos a diferenciação que existe em cada escola, mesmo que dentro de uma mesma esfera governamental. Além disso, há falta de informação e de compreensão dos gestores das escolas referente à intencionalidade e aos processos e mecanismos envolvidos nas avaliações externas. Além disso, ressaltamos que nem sempre os gestores identificam as potencialidades das avaliações externas para a ampliação das compreensões sobre as mudanças necessárias à escola, como relatam as diretoras:

eu acho bem interessante. Eu acho que a gente tem que viver em avaliação. Aqui na escola a gente adota a avaliação contínua. Os professores avaliam todos os setores da escola, os alunos avaliam os setores, a gente também

avalia, nós da direção a equipe diretiva, então a gente está em constante avaliação (Escola 14).

acredito que é extremamente importante esse tipo de avaliação, já que avalia a proposta da escola, o currículo, porém não é possível se pautar somente sobre essas avaliações para compreender o andamento da escola (escola 24).

Para os gestores, a avaliação deve fazer parte do cotidiano da cultura e rotina escolar, pois considera a avaliação como processo intrínseco ao fazer humano. Podemos perceber tal entendimento quando comentam que os professores e os setores são avaliados, pois, assim, percebemos que sempre estamos sendo avaliados. Por isso, consideram válidas as avaliações externas uma vez que constituem mais uma ferramenta que agrega informações aos processos de avaliação não só dos alunos, como da escola em geral. Lück (2009) nos remete a ideia de que os gestores escolares competentes são os que conseguem realizar uma ligação entre as avaliações externas e internas fazendo com que haja, de fato, um aperfeiçoamento dos processos de ensino e de aprendizagem.

A comparação é um dos elementos fundamentais para que se possa ter ideia confiável sobre se a escola está crescendo tanto quanto deveria e promovendo a aprendizagem dos alunos no nível necessário, em uma sociedade em constante desenvolvimento. Em vista disso, avaliações externas são fundamentais, em associação com as internas. (LÜCK, 2009, p.65).

Percebe-se, então, a necessidade da construção de outros instrumentos de avaliação, superando a concepção de que se avalia apenas o aluno para, também, avaliar docentes, servidores, direção e afins. Para os dois últimos gestores entrevistados as avaliações externas se caracterizam como aliadas aos processos de ensino e de aprendizagem já que tornam a avaliação parte do cotidiano dos alunos, além de contribuir com a formação geral dos estudantes, com a autoavaliação do docente e da escola nos seus processos. Com isso, podemos perceber que não há um consenso em relação à validade das avaliações externas. Entendemos que essa falta de unidade na estrutura administrativa provém da falta de informação dos gestores em relação aos objetivos das avaliações externas.

3.2 Validade das avaliações externas

A análise das entrevistas evidenciou, também, os sentidos atribuídos às avaliações externas, suas validades para as escolas e os recursos utilizados por algumas instituições que, por vezes, criaram mecanismos de enfrentamento para tais avaliações.

Escola 1 – eu acho que isso é um negócio de fazer avaliação até ali né, até ali. Eu não sei até que ponto isso vale. Para a nossa escola foi válido, pra outras

escolas, já não sei o quanto é. Então, a gente não sabe se isso é verdadeiro se não é, como é que funciona.

Escola 15 – eu acho que tem muitas questões envolvidas. Pra mim tem a questão do interesse político, de mostrar que a educação no país tá maravilhosa enquanto que a gente tá promovendo o aluno que precisava de uma ajuda, de um reforço, de mais auxílio para ficar, precisava de mais atendimento. O que o IDEB mede?

Escola 2 – nós recebemos a coisa pronta de cima pra baixo e temos que fazer. Então eu acho que é um instrumento que o governo usa. Eu que teria que ter uma discussão sobre o que é avaliação? O que se quer? Aquilo ali vem pronto.

Os gestores expressam dúvidas e questionamentos sobre a validade das avaliações externas, as quais dependem, claramente, de como é tratado o dado recebido e as informações enviadas pelo INEP. Podemos perceber o desconhecimento sobre a intencionalidade das avaliações externas, algo que torna difícil o entendimento sobre o funcionamento das Provas e dos resultados obtidos junto ao IDEB. De acordo com Senge (1992), os membros da organização escolar só se sentem responsabilizados pelos resultados quando participam, ativamente, da estruturação das avaliações. Porém, quando realizam apenas uma atividade dentro da escola não acreditam fazer parte do resultado obtido.

Destacamos, então, que a mudança esperada no âmbito educacional só acontecerá quando todos os envolvidos nos processos escolares se sentirem responsabilizados pelos resultados obtidos, não só da Escola em que atua como nas esferas municipais e estaduais, conscientizando-se de suas obrigações e das intenções e procedimentos envolvidos e trabalhados em cada avaliação externa.

Em algumas escolas, é comum a realização de atividades preparatórias para a realização da prova, conforme exemplificamos a seguir:

Escola 12 – preparamos os alunos para a Provinha Brasil. As gurias simulam algumas coisas antes porque, às vezes, não é a maneira que são feitas as questões, não é o que a gente trabalha na escola. Então os alunos são preparados.

Escola 8 – as professoras reclamam muito. Quando chega a prova, avisam correndo e as turmas são essas. Às vezes, as gurias ficam meio perdidas, porque não conseguem ter acesso ao material, o que vai ser cobrado. É uma coisa que a gente se questiona muito, porque depois os alunos fazem e não chega nunca o material antes, porque eu escutava dizer que o material chegaria na escola para os professores prepararem os alunos, para ver a matéria e eu nunca recebi os tais cadernos, só chega a prova no dia.

Os relatos que informam o “treinamento” dos estudantes nos levam a pensar que a escola tem um ritmo de trabalho com os alunos e que, em determinado tempo antes da avaliação, os estudos regulares são suspensos para dar lugar à preparação para

realização da prova. Após a realização das provas, as aulas retornam ao seu ritmo normal. Para Silva (2011), essa é uma atitude válida uma vez que o Governo Federal não avalia os processos de ensino e de aprendizagem aplicados aos alunos, avaliando apenas os desempenhos obtidos. Essa escola encontrou, neste recurso, um processo de preparação que resulta em um índice satisfatório, tanto para ela como para o Governo que verifica a qualidade empregada nessa preparação realizada pela mesma. No entanto, questionamos: esta não será uma forma de mascarar os resultados? O que os resultados podem nos indicar?

Para o gestor da escola 4,

não mede totalmente. É uma coisa que diríamos, que é meio totalmente, é uma coisa que diríamos que é meio termo. Pode ser que seja pode ser que não seja, mas como não tem algo que seja mais verdadeiro, só por aí para ter uma base de como estão os alunos. Estão tendo noções básicas, estão fazendo aproveitamento dos estudos, mas que eu acho que não é uma coisa que seja totalmente verdadeira. É uma hipótese.

O gestor também questiona a validade dos resultados das avaliações externas, expressando que não são de total confiança para sabermos o que os alunos aprenderam ou não, que servem apenas para se ter uma noção básica dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. Logo, são vistos como uma “hipótese” das aprendizagens de cada um dos alunos. Percebemos então que parece existir um frágil entendimento sobre as diferentes intenções da avaliação: avaliação das aprendizagens e avaliação dos desempenhos.

O gestor da escola 3 aborda outra questão que incide sobre os resultados do IDEB:

Escola 3 – o IDEB é um cima do 4º ano e 8ª série. No nosso caso, que na 8ª série sempre dá um esvaziamento, pois já querem ir para uma escola que tenha ensino médio para garantir a vaga. Então a gente sempre fica abaixo do número mínimo pra fazer a prova. Nós nunca fizemos a prova aqui referente à 8ª série, porque nunca tínhamos o número exato, então a gente não tem essa visão clara da nossa faixa. Nós temos relativo aos anos iniciais, ao 4º ano e a gente tá dentro da média nacional e abaixo da Estadual. A gente não tem essa visão muito clara em relação no caso a 8ª série.

O gestor explica que existe uma baixa no IDEB da escola uma vez os alunos que estariam no 9º ano (8ª série) já saem da escola buscando vagas em outros estabelecimentos que já possuem ensino médio para garantir a vaga para o ano seguinte. Dessa forma, a escola não consegue atingir o número mínimo de alunos para realizar as avaliações condizentes com esse adiantamento escolar. Porém, reconhece que possui

uma visão clara referente ao 4º ano do Ensino Fundamental. Através da fala do gestor, podemos perceber que surge uma dúvida em relação à validade das avaliações externas pelo fato de que nem todas as escolas conseguem ter o mesmo padrão de participação na Prova Brasil, tanto do 4º ano, como do 9º ano.

Outro aspecto questionado pelos gestores diz respeito à defesa das particularidades dos contextos em contraposição ao aspecto homogeneizador das avaliações nacionais: “a prova é um pouco fora da realidade do aluno. Porque, nós mesmos agora estamos recebendo alunos de outros lugares do país aí e olha, é bem diferente” (Escola 17).

Escola 9 – a qualidade não tá numa provinha que não é regional né, que vem nomes lá de frutas que a gente não tem nem noção do que seja nem o próprio professor sabe o que é, para aplicar em alunos de uma região totalmente diferente.

Escola 3 – eles (conteúdos, prova) são assim, geralmente, não estão contextualizados. Eles são para todo o Brasil, aquela coisa engessada né, que não atende as peculiaridades locais.

Os gestores questionam a validade das avaliações externas por estarem recebendo alunos de diversos lugares e, segundo este gestor entrevistado, isso é prejudicial. Percebemos que a questão não é da prova ser regionalizada ou não e sim de não termos um currículo nacional, no sentido restrito aos conteúdos de ensino, adotado pelas escolas. Nessa perspectiva temos os Parâmetros Curriculares Nacionais e as matrizes de referência para as avaliações externas, mas que, em geral, não são levadas em conta pelos professores para elaborarem suas aulas.

3.3. Avaliação e gestão escolar

Por meio do estudo realizado, percebemos que os principais impactos das avaliações externas nas escolas foram referentes às questões financeiras, aos processos de autoavaliação institucional e à organização curricular. Também existem em algumas escolas os comparativos tanto entre os alunos que realizam as avaliações externas como entre os resultados obtidos por cada escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Grande parte dos gestores criticam as prioridades adotadas pelo Governo Federal na distribuição dos recursos para educação, além de não compreenderem o porquê dos

métodos de avaliação do Estado serem baseados apenas nos resultados das Avaliações Externas e nos dados do censo escolar em relação à distorção idade-ano.

Escola 2 – eu acredito que o país não investe na primeira infância, vai investir lá dentro da universidade onde se nós tivéssemos um investimento lá na base, de verdade, nós teríamos alunos com uma excelência muito maior que levariam, mas será que há interesse? Que números nós mostramos para UNESCO, na ONU? De quantos foram alfabetizados. Agora eles têm uma meta de quantos vão terminar a universidade, é números, por que o conhecimento é mais que números, porque números?

O gestor da escola 2 critica a falta de investimento na educação básica, principalmente nos primeiros anos de escolarização. Além disso, questiona o que se quer com esses resultados obtidos pelas escolas, respondendo que não passam de números a serem apresentados a órgãos internacionais para que surjam novos investimentos e financiamentos para o país. Percebe-se, assim, que o gestor se equivoca em sua fala, pois existe o FUNDEB que é destinado, exclusivamente, para os investimentos na Educação Básica. Logo, o Governo Federal além de investir no Ensino Superior busca financiar a Educação Básica repassando aos Estados e Municípios valores para valorização dos profissionais da educação.

As políticas públicas que tratam das questões de financiamento da educação brasileira passam, basicamente, pelo FUNDEB que tem como objetivo promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação. Além do repasse normal concedido às escolas, o FUNDEB destina uma verba complementar de 50% (cinquenta por cento) às instituições que atingirem as metas estipuladas como suficientes aos resultados obtidos no IDEB (FNDE, 2013).

Os impactos financeiros evidenciados pelas escolas, em decorrência dos resultados obtidos no IDEB, podem ser explicitados pela fala da diretora 1:

A gente recebeu auxílio do governo tanto em verba para gente adquirir materiais pedagógicos (livros, mídia), como recursos para palestras com professores. Tudo que a gente tem hoje de mídia aqui na escola, foi graças a essa verba que veio quando nosso IDEB foi baixo e, realmente, isso foi muito positivo para nós.

Os resultados obtidos pela escola no IDEB, mesmo sendo baixos, foram considerados positivos já que ela recebeu uma verba extra para aquisição de material de

mídia e formação continuada dos professores. Além disso, podemos identificar a carência desta escola de investimentos regulares por parte do Governo.

Outro impacto do IDEB evidencia-se junto aos processos de autoavaliação institucional. Conforme a diretora 2, “todas as informações que recebemos da Prova Brasil e do IDEB são um olhar que faz parte da nossa avaliação institucional porque ali a gente tem uma ideia. Com certeza, para nós, funciona nesse aspecto, porque a gente conhece o aluno. E ainda, “os dados são importantes e tem nos ensinado a trabalhar com esses índices, nos ensinado a nos olhar. A gente conseguiu avançar no IDEB” (diretora 23).

Os diretores expressam que os resultados obtidos auxiliam nas avaliações internas de suas escolas, analisando o que podem melhorar nos processos realizados pela escola. Para Franco (2004), as avaliações externas pouco contribuem para uma autoavaliação de qualidade já que não existem subsídios necessários para isso. Tais subsídios são encontrados dentro da própria escola, ou seja, nos processos realizados dentro da escola, no contexto em que se encontram os alunos, além do funcionamento da escola. Com base nisso, Franco (2004) acredita que “as escolas que estejam mobilizadas para se autoavaliarem podem se beneficiar muito de subsídios relevantes que a avaliação pode fornecer” (p.54).

Grochoska (2013) traz a sua experiência de gestão democrática em que a autoavaliação institucional se mostrou eficiente e trouxe benefícios à escola. De acordo com a autora, em um contexto geral, as reflexões geradas pela autoavaliação fazem com que a escola passe por momentos de readequação de suas práticas, além de contribuir para um melhor entendimento das questões referentes à avaliação e à “aplicação da gestão educacional, os princípios da participação e a consolidação da identidade da escola” (p. 105).

Em relação às mudanças promovidas na escola, em decorrência das avaliações externas, as diretoras relatam, majoritariamente, mudanças nas questões curriculares, o que evidencia que as avaliações externas não se vinculam apenas aos resultados de desempenho, mas induzem mudanças nos processos educativos. Cabe-nos ressaltar que os resultados obtidos não são baseados apenas na Prova Brasil; é preciso considerar que as taxas de distorção idade/série também integram os resultados do IDEB.

Para obter melhores resultados, algumas escolas adaptam os conteúdos às demandas das provas e preparam os estudantes para tais atividades:

O que fazemos é tirar questões da internet e mostrar às crianças e conversar com elas sobre o porquê dessa prova e a importância dela (diretor 20).

As gurias se preparam anteriormente, pois a gente já sabia que ia ter e preparam bem os alunos. As professoras dividiam as matérias na parte de interpretação, onde as perguntas são bem puxadas. Os alunos tinham que interpretar bastante para poder dar as respostas. Foi válido, nós achamos bem válido (diretor 1).

Esta escola optou por realizar atividades que não iriam beneficiar os alunos apenas para resolução da Prova Brasil, pois ao trabalhar com a interpretação de questões, os alunos poderiam desenvolver habilidades e competências necessárias à aprendizagem em qualquer área do conhecimento. O mesmo destaque é feito pela diretora 4:

Os alunos já estão acostumados. Para eles já não é novidade a Provinha Brasil e o IDEB, já estão bem acomodados com isso e os professores também já estão adaptados a essa situação. Com certeza a gente viu que os alunos precisavam mais de leitura, do regate da vontade de ler, da curiosidade. Nossos alunos estavam com dificuldade de escrever e, portanto, tinham que ler mais. A gente fez trabalhos com as bibliotecárias, de contar histórias, de brincar com fantoche, de criarem histórias para que eles pudessem ter mais gosto pela leitura e melhorar a parte da língua portuguesa, por que melhorando essa parte da língua portuguesa e da interpretação isso consequentemente ia melhorar a parte da matemática que também é interpretação.

Para o diretor 7 as mudanças realizadas na escola passaram pela realização de projetos de ensino que tinham caráter de reforço escolar. Dessa forma, por meio de estratégias diferenciadas de estímulo à leitura, os alunos passaram a utilizar outras formas de expressão e produção do conhecimento.

A Prova Brasil também serve como fonte de dados para um trabalho diferenciado. Conforme relata a diretora 7, “a gente monta projeto específicos com as disciplinas que a gente tem problema com o IDEB e a escola se faz uma retomada de todo o trabalho também”. E, ainda, conforme a diretora 15, “a gente trabalhava de forma conteudista, mas a gente mudou toda nossa prática, nosso currículo, quer dizer nem tanto até pela Prova Brasil, mas por outras exigências do próprio MEC, outros assuntos, a questão da sexualidade, por exemplo, que agora faz parte dos PCN. Enfim, a gente

mudou bastante”. Para o diretor 15, a escola passou por uma readaptação em seu currículo em função das novas demandas dos documentos legais – PCN, pois, através deles, foram inseridos novos temas na Educação Básica. O que o diretor não comenta é que com as mudanças realizadas a escola também passa a se adequar as matrizes de referência da Prova Brasil, pois “em 2001, em seu sexto ciclo, as Matrizes de Referência foram atualizadas em razão da ampla disseminação, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN” (BRASIL, 2008).

Por outro lado, o diretor 22 evidencia a cobrança junto os professores para que a escola tenha melhores desempenhos: “alertamos os professores que eles devem se preparar melhor, ler os livros que o governo manda”. Com as avaliações externas, percebemos que há uma mudança nas práticas adotadas pelas escolas, como alguns gestores relataram: os professores preparam os alunos para realizarem as avaliações. Dessa forma, o trabalho docente passa a ser diferente na época de realização das avaliações, pois necessita de um ajuste para que os alunos se adequem a proposta das avaliações. Além disso, o professor passa por um momento em que se sente, também, avaliado, pois a partir do desempenho de seus alunos seu trabalho será, ou não, questionado.

Outro aspecto que se manifesta em virtude dos resultados do IDEB é o ranqueamento e a comparação do desempenho das instituições: “quando tem reunião de professores, a gente já sabe dos resultados das escolas e surgem os comentários que tal escola está funcionando melhor, que o IDEB dela está tanto...” (diretor 12). Para o Governo Federal, a qualidade da educação brasileira pode ser medida através dos índices obtidos pelas escolas, porém, não acreditamos nessa possibilidade haja visto que nos três primeiros anos do ensino fundamental não temos retenção dos alunos, em função da progressão automática. Logo, os dados sobre o fluxo escolar – um dos componentes do IDEB – acaba por ser “burlado”. Dessa forma, os resultados obtidos pelas escolas acabam por possuir um elemento de discrepância em relação ao que é vivenciado na realidade pelas escolas.

Para três diretores, as avaliações externas não têm impacto nas escolas: “nenhum impacto, porque acreditamos que importante é o processo de aprendizagem” (diretor 11). “A gente só vai lá para uma reunião dos supervisores e somos avisados que vamos ter uma prova e só depois somos chamados para ver os resultados das provas (diretor 8). A gente não recebe o resultado no mesmo ano. A gente senta para fazer uma reflexão,

mas mudar, eu vou ser bem sincera, não muda, porque a gente já tem um processo, uma caminhada e às vezes o que é solicitado ali não é o que bate com a proposta da escola” (diretor 15).

Para os diretores, os resultados obtidos no IDEB e nas avaliações externas não representam nenhum impacto, seja por acreditarem em outra concepção de aprendizagem/ensino/avaliação, ou seja, por, simplesmente, não utilizarem esses indicadores para repensar as práticas adotadas na escola. Dessa forma, podemos dizer que as avaliações são realizadas, muitas vezes, apenas por obrigação e determinação do Governo Federal. Se uma escola não dá a devida importância para os indicadores, como que ela poderá melhorar os seus resultados? Ela não tem interesse em ser avaliada e se autoavaliar? Percebe-se, então, que não é criado um ambiente propício para realização de uma avaliação, ou seja, os diretores aplicam a avaliação, sem, talvez, pensar sobre o que isso pode impactar na escola, na cidade, na região e nas políticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo podemos verificar que há uma discrepância entre as percepções dos gestores sobre as repercussões dos processos e dos resultados das avaliações externas na organização das escolas municipais urbanas de Rio Grande e os indicadores levantados pelo INEP. Ao realizarmos consulta simples no sítio eletrônico do INEP podemos perceber o avanço nos índices do IDEB¹. A previsão para o município, como um todo, era de que no ano de 2011 – último resultado divulgado – a cidade de Rio Grande tivesse um índice de 4,0 (quatro vírgula zero), porém, já é alcançado o valor 4,9 (quatro vírgula nove), mostrando que, apesar das dúvidas e incertezas dos gestores com relação às avaliações externas, existe um crescimento quantitativo nos resultados obtidos no que se refere a 4ª série/5º ano.

Já para a 8ª série/9º ano o resultado obtido no ano de 2011 foi de 3,6 (três vírgula seis), sendo que a meta estabelecida pelo governo federal era de exatamente 3,6 (três vírgula seis). Um dos possíveis motivos para este fato pode ser a evasão escolar.

A partir das nossas questões de pesquisa – quais as repercussões dos processos e dos resultados das avaliações externas na organização das escolas municipais urbanas de Rio Grande? De que forma as avaliações externas vem contribuindo com a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem escolares? –, passamos a discutir como as escolas recebiam e se utilizavam dos resultados obtidos nas avaliações externas e se havia algum tipo de repercussão na organização da escola.

A partir das entrevistas realizadas podemos verificar que os gestores, mesmo sem acompanhar as aulas no dia-a-dia, percebem mudanças significativas nas práticas dos professores, já que projetos diferenciados vem sendo realizado, como os de leitura, de monitoria, além das alterações curriculares que ocorrem em algumas das instituições.

Dessa forma, nosso objetivo geral – investigar e compreender os impactos dos processos e dos resultados das avaliações externas na organização das escolas municipais urbanas de Rio Grande – foi alcançado quando conseguimos compreender que as avaliações externas acabam por não gerar todos os impactos esperados pelo Governo Federal, já que a ideia principal é a de melhorar a qualidade da educação no país. Percebemos, então, que esse impacto não é gerado quando os gestores falam que

¹ É importante salientar que a pesquisa é realizada de forma geral no município de Rio Grande, enquanto conseguimos realizar 25 entrevistas nas escolas municipais e urbanas, das 34 escolas contatadas.

não discutem os resultados com seus professores e a comunidade escolar e que não são modificados os processos de organização escolar.

Para contemplarmos os objetivos específicos do trabalho, optamos por verificar item a item e tecer relações com o texto em geral. No que cerne à investigar as percepções dos diretores das escolas municipais urbanas de Rio Grande sobre as avaliações externas, podemos perceber que eles não possuíam clareza com relação aos objetivos das provas. Os gestores compreendem as avaliações como uma forma de imposição do governo federal de suas políticas públicas para o ensino.

Já no que diz respeito a verificar as repercussões pedagógicas dos resultados obtidos pelas escolas no IDEB e na Prova Brasil junto às escolas, podemos perceber que pouco muda, ou mudou, em relação às práticas trabalhadas dentro da escola em virtude das avaliações externas e dos resultados obtidos nos indicadores de qualidade. Apenas em algumas escolas foram verificadas alterações nos projetos políticos pedagógicos. Em geral, as mudanças foram pontuais para realização das provas e tão logo sejam realizadas caem no esquecimento.

Ao analisar as estratégias de gestão, decorrentes dos processos e dos resultados das avaliações externas, que podem contribuir com a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem e do fluxo escolar, podemos verificar que, em geral, as escolas apenas cumprem com o dever de aplicar as provas vindas do governo federal e apenas ficam sabendo dos resultados, sem que haja algum tipo de mudança na gestão das escolas.

Dessa forma, compreendemos que o papel da escola não está restrito à concepção de qualidade na perspectiva neoliberal. Atualmente, as escolas precisam se preocupar, também, com questões sociais que envolvem seus alunos, buscando promover a qualidade social da educação.

Assim, podemos afirmar que as avaliações externas não dão conta de gerar indicadores, mesmo em conjunto com os dados de fluxo escolar compatíveis com o que cada escola pode apresentar, pois não considera questões sociais que envolvem cada local.

Concluimos, assim, que os indicadores da qualidade da educação brasileira devem passar por reformas que contemplem, também, as questões sociais que envolvem as escolas e os alunos, bem como considerar a região onde se localiza a instituição avaliada.

REFERÊNCIAS:

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 75, Agosto de 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições, 1977.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB: passo a passo**. São Paulo: Avercamp, 2003.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.26, n.92, p. 725-751, Especial – Out. 2005.

_____. Da política baseada no conhecimento às práticas baseadas em evidências. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (orgs.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación** / Revista Ibero-americana de Educação. ISSN: 1681-5653. n.º 53/1 – 25/06/10. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/3684Becker.pdf>>. Acesso em: 09jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação – **Projeto de Lei n. 8035/2010**, referente ao Plano Nacional da Educação 2011/2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 09 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20 dez. 1996** – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 27 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11494, de 20 jun 2007** – Regulamenta o FUNDEB. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 09 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**. Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008.

CAPRA, Fritjof. **Sabedoria incomum**. São Paulo: Cultrix, 1993.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Vol.16 nº59. Rio de Janeiro Abr./Jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 26 jun. 2012.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 3. ed. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC/Unesco, 1999.

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Revista Informação & Sociedade: Estudos**. v.10, n.2. 2000. Revista Online. Disponível em: <periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/download/330/252>. Acesso em 26 de fevereiro de 2013.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica Diceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Fundeb – Objetivos**. <www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>. Acesso em 13 de agosto de 2013.

_____. **Fundeb – dinheiro direto escola**. <www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-funcionamento>. Acesso em 13 de agosto de 2013.

FONSECA, Andréa Augusta da; MARINELLI, Célia Regina Gonçalves. O estado neoliberal e as políticas de avaliação: relações entre a escola e o mercado. **Educação e Fronteiras**. Dourados. MS. V.1, n.1, jan./jul. 2007.

FRANCO, C. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educativas? In: BONAMINO, A.; BESSA, N. & FRANCO, C. **Avaliação da educação básica**. São Paulo: Loyola, 2004.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/gt0585int.doc >. 2005. Acesso em 28 de agosto de 2012.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. **As contribuições da autoavaliação institucional para a escola de educação básica: uma experiência de gestão democrática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 8ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MALLMANN, Vera Carmosina da Silva; EYNG, Ana Maria. Políticas de Avaliação da Educação Básica: Limites e Possibilidades para a Gestão da Escola Pública. **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba, PR: Editora Champagnat, 2008. Disponível em <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/385_846.pdf >. Acesso em 28 de agosto de 2012.

MELCHIOR, Maria Celina. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto Alegre: Premier, 2003.

MENDÉZ, Juan Manuel A. **Avaliar para conhecer; examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Avaliação Institucional da escola básica**. Porto Alegre: Premier, 2004.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1985.

OLIVEIRA, Claudionor dos Santos. **Metodologia científica, planejamento e técnicas de pesquisa: uma visão holística do conhecimento humano**. São Paulo: LTR, 2000.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologias científicas: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

QUEIROZ, Kelli Consuelo Almeida de Lima. Reforma Gerencial, “Estado Avaliador” e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: qual o papel da regulação? . Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0275.pdf>>. Acesso em 02 de janeiro de 2013.

SCHWARTZMAN, Simon. Os desafios da educação no Brasil. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização da aprendizagem**. São Paulo: Best Seller, 1993.

SILVA, Andréia Ferreira da. **Estado avaliador e exame nacional de ingresso na carreira docente: fundamentos e embates**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0058.pdf>>. Acesso em 02 de janeiro de 2013.

SILVA, João Alberto da; MARINHO, Julio Cesar Bresolin; FRANÇA, Giovanny Vinícius Araújo de. Consórcio entre pesquisas: possibilidades para o aprofundamento dos estudos qualitativos em educação. In: **ETD – Educ. temat. digit.** Campinas, SP. v.15. n.3. p.443-454. set./dez.2013. ISSN 1676-2592. Disponível em <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/5552/pdf>>. Acesso em 06 de janeiro de 2013.

SILVA, Maria Abádia. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. In: **Cad. CEDES**. vol. 29. nº. 78. Campinas. Maio/Ago. 2009. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622009000200005&script=sci_arttext>
Acesso em 10 de janeiro de 2014.

SILVA, Maria Juliana de Almeida e. A avaliação de sistemas de ensino no contexto da regulação das políticas. **Anais do V Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**. UFU – Uberlândia, MG. 2009. Disponível em <www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC02.pdf>. Acesso em 28 de agosto de 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALÉRIEN, Jean. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Brasília: Unesco/Mec, 1993.

VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

WIEBUSCH, Eloisa Maria. **Avaliação externa: um caminho para a busca da qualidade da educação**. Dissertação de mestrado. PPGEDU/UFRGS. 2011.

YANNOULAS, Silvia Cristina, SOUZA, Camila Rosa Fernandes de, ASSIS, Samuel Gabriel. Políticas Educacionais e o estado avaliador: uma relação conflitante. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 15(2): 55-67, jul-dez/2009.

ANEXOS

Roteiro de Entrevista

1 – A Universidade tem desenvolvido atividades na escola? Quais? As atividades são de ensino, pesquisa ou extensão? E em qual período foram desenvolvidas?

2 – No seu entender como as atividades vem contribuindo para qualificação das atividades escolares? Qual o envolvimento dos docentes, alunos e gestores nessas atividades?

3 – Como ocorre o acompanhamento dessas atividades? Controle-autonomia-autoria-participações nas decisões dos rumos dos projetos?

4 – Após a saída da Universidade, os projetos tem continuidade na escola? Quais os retornos recebidos em relação a dados de pesquisas e avaliação das interações vivenciadas?

5 – Em que medida os diretores/coordenadores participam da elaboração/acompanhamento/desenvolvimento e avaliação das atividades universitárias na escola?

6 – Quais os principais problemas/dificuldades percebidos nessa articulação entre Universidade e escola?

7 – O que você pensa a respeito dos sistemas nacionais de avaliação, tal como Prova Brasil e IDEB?

8 – Quais são os impactos dessas avaliações nos professores e alunos? São promovidas mudanças na escola?

9 – Como as atividades desenvolvidas chegam até a escola, aos alunos, aos estagiários? Como chegam os projetos aqui?

10 – Quais as demandas que contemplariam as necessidades da escola?

11 – Quanto tempo estas na coordenação/gestão da escola?

Universidade Federal de Rio Grande
Programa de Pós Graduação em Educação
Mestrado em Educação

C O N V I T E

Prezado(a) Diretor(a)

Ao cumprimenta-lo, gostaríamos de convidá-lo(a) para fazer parte do Grupo Focal em que serão discutidos os impactos das avaliações externas dentro das escolas. Esse grupo faz parte das discussões realizadas na dissertação de mestrado do acadêmico Fabrício Monte Freitas, aluno do Mestrado em Educação da FURG. Tal dissertação tem como título “As Avaliações Externas na Percepção dos(as) Diretores(as) das Escolas Municipais de Rio Grande”. Tal atividade acontecerá no dia 10 de setembro de 2013 no CEAMECIM – FURG, campus Carreiros, às 18h.

Atenciosamente,

Professora Doutora Gionara Tauchen

Orientadora

Fabrício Monte Freitas

Mestrando