

# Revista @mbienteeducação

ISSN 1982-8632

Volume 5 • Número 1 jan/jun 2012

Ficha Elaborada pela Biblioteca Prof. Lúcio de Souza. UNICID

Revista @mbienteeducação. São Paulo:  
Universidade Cidade de São Paulo, 2008.  
v.5, n.1, jan/jun/2012

Semestral

ISSN 1982-8632

1. Educação

CDD 370

Este número da Revista @mbienteeducação contempla o tema “Avaliação Educacional” que, pela sua abrangência, abarca diferentes vertentes que podem se constituir em objeto de estudo. Os artigos que compõem o número tratam, em sua maior parte, de avaliações externas, com foco em iniciativas de avaliação em larga escala. Também há contribuições que se voltam à avaliação de aprendizagem e à avaliação de cursos de graduação. Em seu conjunto, os resultados de pesquisas aqui divulgadas trazem subsídios para esse tema candente no campo educacional, em âmbito nacional e internacional.

No artigo “Estudos sobre Avaliação de Sistemas Educacional no Brasil: um retrato em preto e branco”, Adriana Bauer apresenta um mapeamento de teses e dissertações produzidas no Brasil, entre os anos de 1987 e 2010, sobre avaliação de sistemas educacionais. A autora fornece precioso material para aqueles interessados na temática, por meio de uma caracterização dos 199 estudos identificados por meio de consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Capes.

A esse texto, que permite uma aproximação com estudos realizados no Brasil sobre avaliação de sistemas, seguem-se quatro artigos que abordam o tema com base em contextos específicos, suscitando reflexões sobre eventuais efeitos dessas avaliações em redes de ensino e escolas. Maria do Rosário Figueiredo Tripodi, no artigo “O estado contratual e a nova agenda da educação: o caso de Minas Gerais”, aborda o percurso da avaliação da rede pública estadual de Minas Gerais, desde os anos 1990 até os dias atuais, buscando evidenciar, por meio de análise documental, sua articulação com a lógica gradualmente assumida na gestão pública, inclusive na área da educação, que se assenta no “contratualismo”. O artigo “A avaliação no contexto de políticas educacionais municipais”, de Nataly Gomes Ovando e Dirce Nei Teixeira de Freitas, divulga resultados de pesquisa desenvolvida em dez redes de ensino de municípios sul-mato-grossenses, que teve como objetivo analisar repercussões da ação avaliativa do governo federal nas políticas municipais para o ensino fundamental. O estudo traz evidências da crescente utilização dos resultados de avaliações externas na condução das políticas educacionais municipais. A questão de usos de resultados de avaliações externas também é tratada por Cristiane Machado, no texto “Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados”, em que a autora apresenta estudos voltados a apreciar eventuais impactos de usos dos resultados das avaliações para a gestão do trabalho escolar. Em particular, Cristiane examina dados de uma rede municipal de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo e de quatro das suas escolas, buscando evidenciar possibilidades de usos dos resultados pela gestão escolar, com vistas a garantir a aprendizagem de todos os alunos. O artigo “Avaliação externa: impactos em uma escola da rede municipal de São Paulo”, elaborado por Julio Gomes Almeida e Janete Ribeiro Nhoque, relata dados parciais de pesquisa que se volta à apreciação de possíveis repercussões da Prova Brasil e da Prova São Paulo no trabalho de uma escola da rede. Esse estudo se insere em uma iniciativa de implantação de projeto de autoavaliação institucional, com vistas à construção, pela escola, de indicadores de qualidade que permitam o diálogo com as avaliações externas.

Além desses artigos, na seção Entrevista, Ocimar Munhoz Alavarse contribui para a reflexão sobre articulações entre avaliações externas e o trabalho escolar, explorando possibilidades de estas virem a contribuir com a democratização do ensino.

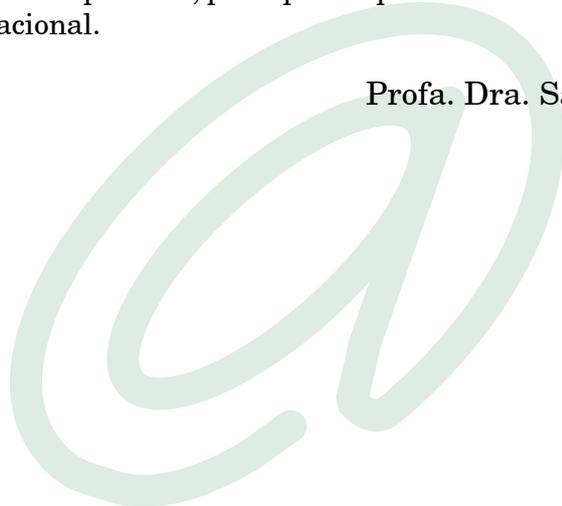
Neste número da Revista contamos com dois artigos que subsidiam reflexões sobre avaliação da aprendizagem. Ecleide Cunico Furlanetto e Fernando César

de Souza, no texto “As dimensões simbólicas da avaliação”, tendo como referência a Psicologia Analítica desenvolvida por Jung, relatam uma experiência de formação realizada com professores de escolas públicas e privadas, que se apresenta como uma ferramenta fecunda para se repensar o papel da avaliação na escola. O ensaio de Mary Rangel e Carolina Sousa, “Escola de qualidade e superação do fracasso escolar”, explora características de uma escola de qualidade, as quais são tomadas pelas autoras como referência para discutir o processo de ensino-aprendizagem, que contempla, dentre outros aspectos, a avaliação.

Voltado para a educação superior, temos o artigo de Rodolfo Freitas de Araújo e Celia Maria Haas, “Alunos ingressantes e concluintes de curso universitário: perfis, expectativas e satisfação”. Trata-se da apresentação de resultados de uma pesquisa que cotejou características e manifestações de alunos do Curso de Administração de Empresas de uma instituição privada de ensino superior, analisando eventuais diferenças entre expectativas dos ingressantes e satisfação dos concluintes, cujos resultados podem subsidiar processos de avaliação institucional.

Espera-se que os artigos reunidos neste número da Revista @mbienteeducação, ao explorarem facetas e perspectivas diversas, venham a instigar o debate, em termos conceituais e práticos, por aqueles que se veem envolvidos com o campo da avaliação educacional.

Profa. Dra. Sandra Zákia Sousa



**Chanceler**

Paulo Eduardo Soares de Oliveira Naddeo

**Reitor**

Rubens Lopes da Cruz

**Vice-Reitor**

Sérgio Augusto Soares De Oliveira Naddeo

**Pró-Reitora Acadêmica**

Ester Regina Vitale

*Mestrado em Educação*

*Coordenação do Programa*

**Editora**

Profa. Dra. Ecleide Cunico Furlanetto

**Coeditoras**

Profa. Dra. Edileine Vieira Machado da Silva

Profa. Dra. Margarete May Berkenbrock Rosito

Revista @ambienteeducação  
Volume 5, nº 1, janeiro/junho 2012  
Área temática: Políticas Públicas de Educação  
Tema: Avaliação educacional

**CONSELHO EDITORIAL**

Célia Maria Haas - Universidade Cidade de São Paulo  
Ecleide Cunico Furlanetto - Universidade Cidade de São Paulo  
Edileine Vieira Machado - Universidade Cidade de São Paulo  
Júlio Gomes Almeida - Universidade Cidade de São Paulo  
Margarete May Berkenbrock-Rosito - Universidade Cidade de São Paulo.  
Potiguara Acácio Pereira - Universidade Cidade de São Paulo

**CONSELHO CIENTÍFICO**

Ana Alcídia de Araújo Moraes - Universidade Federal do Amazonas - Brasil  
Diana Elvira Soto Arango - Universidad Pedagógica e Tecnológica de Colombia  
Angela Maria Martins - Universidade Cidade de São Paulo e Fundação Carlos Chagas  
Fátima Elisabeth Denari - Universidade Federal de São Carlos - Brasil  
Iduina Edite Mont'Alverne Braun Chaves - Universidade Federal Fluminense - Brasil  
Ivani Catarina Arantes Fazenda - PUC/SP - Brasil  
Jair Militão da Silva - Universidade Cidade São Paulo - Brasil  
João Gualberto de Carvalho Meneses - Universidade Cidade São Paulo - Brasil  
José Luiz Mazzaro - Ministério da Educação/MEC - Brasil  
José Armando Valente - UNICAMP e PUC/SP - Brasil  
Josenilda Maria Maués da Silva - Universidade Federal do Pará - Brasil  
Leda Dantas - Universidade Federal de Pernambuco - Brasil  
Lourdes Marcelino Machado - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Brasil  
Lúcia Maria Vaz Peres - Universidade Federal de Pelotas - Brasil

Luís Cláudio Dallier Saldanha - Universidade Federal de São Carlos - Brasil  
Marcos Ferreira Santos - Universidade São Paulo/FEUSP - Brasil  
Maria Cândida Moraes - Universidade Católica de Brasília - Brasil  
Maria da Conceição Passeggi - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Brasil  
Maria do Céu Neves Roldão - Universidade do Minho - Portugal  
Marie-Christine Josso - Universidade de Genebra - Suíça  
Marilda Aparecida Behrens - Pontifícia Universidade Católica-PR/ Brasil.  
Marina Massimi - Universidade São Paulo/Ribeirão Preto - Brasil  
Sandra Zákia Sousa. - Universidade Cidade de São Paulo  
Saturnino de la Torre - Universidad de Barcelona - Espanha  
Sylvia Helena Souza da Silva Batista - Universidade Federal de São Paulo - Brasil  
Vera Maria Nigro de Souza Placco - PUC/SP - Brasil  
Walter Garcia - Diretor o Instituto Paulo Freire e Presidente da Associação Brasileira de Tecnologia - ABT - Brasil

**COORDENAÇÃO:**

Sandra Zákia Sousa

**PARECERISTAS:**

Sandra Zákia Sousa  
Angela Maria Martins  
Margarete May Berkenbrock Rosito

**NORMALIZAÇÃO E REVISÃO**

Mary Arlete Payão Pela  
Claudia Martins  
Edevanete de Jesus Oliveira

**PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO**

Vinícius Antonio Zanetti Garcia

**REVISÃO DO IDIOMA PORTUGUÊS**

Antônio de Siqueira e Silva

Estudos sobre Sistemas de Avaliação Educacional no Brasil: um retrato em preto e branco	
<i>Adriana Bauer</i> .....	7
O estado contratual e a nova agenda da educação: o caso de Minas Gerais	
<i>Maria do Rosário Figueiredo Tripodi</i> .....	32
A avaliação no contexto de políticas educacionais municipais	
<i>Nataly Gomes Ovando, Dirce Nei Teixeira de Freitas</i> .....	51
Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados	
<i>Cristiane Machado</i> .....	70
Avaliação externa: impactos em uma escola da rede municipal de São Paulo	
External evaluation: impacts on a municipal school in São Paulo	
<i>Julio Gomes Almeida, Janete Ribeiro Nhoque</i> .....	83
As dimensões simbólicas da avaliação	
<i>Ecleide Cunico Furlanetto, Fernando César de Souza, Monica Osorio Simons</i> ...	92
“Escola de qualidade” e superação do fracasso escolar	
Quality school” and overcoming of school failure	
<i>Mary Rangel Carolina Sousa</i> .....	101
Alunos ingressantes e concluintes de curso universitário: perfis, expectativas e satisfação	
<i>Rodolfo Freitas de Araújo, Celia Maria Haas</i> .....	110
Entrevista com o prof. Ocimar Munhoz Alavarse	
<i>Julio Gomes Almeida</i> .....	126
Normas para publicação: .....	132

# ESTUDOS SOBRE SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: UM RETRATO EM PRETO E BRANCO

ISSN 1982-8632



Revista  
@mbienteeducação.  
5(1): 7-31, jan/jun,  
2012.

Adriana Bauer<sup>1</sup>  
adbauer@fcc.org.br

## RESUMO

Este artigo apresenta os resultados iniciais do levantamento bibliográfico, fruto de pesquisa em andamento, realizada na Fundação Carlos Chagas<sup>2</sup>, que objetiva analisar a produção acadêmica sobre avaliação de sistemas educacionais. Ao focalizar o levantamento dos referenciais teórico-metodológicos que têm sido utilizados nos estudos brasileiros sobre os sistemas de avaliação da educação básica, a pesquisa busca contribuir para construir uma visão mais abrangente da configuração dessa temática de estudos no Brasil e para completar o inventário sistemático da produção acadêmica sobre o tema, já iniciado por diversos autores<sup>3</sup>. O estudo baseia-se nas teses e dissertações produzidas no período de 1987 a 2010, pesquisadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação da Educação - Levantamento Bibliográfico.

## ABSTRACT

This article presents the initial results of a literature review, product of an ongoing research sponsored by Carlos Chagas Foundation. The research aims to analyse the academic production about educational systems evaluation. By focusing the literature review of theoretical and methodological references being used in Brazilian studies about this subject, the research aims to contribute in building a more comprehensive view about the configuration of studies in evaluation systems in Brazil, already begun by other authors. This study is based on thesis and dissertations produced from 1987 to 2010 that were researched in the Capes Data Base.

**KEY WORDS:** Evaluation of education - Literature

7

Estudos sobre Sis-  
temas de Avaliação  
Educacional no  
Brasil: um retrato em  
preto e branco

Bauer A

<sup>1</sup> Fundação Carlos Chagas



## INTRODUÇÃO

O final do século XX assistiu a mudanças tecnológicas e econômicas que tiveram implicações tanto na organização quanto no papel dos Estados-Nação, a fim de viabilizar o crescimento econômico interno e superar a crise de Estado que levava ao aumento da desigualdade e exclusão sociais. Tais mudanças, introduzidas principalmente a partir do último quartil do século passado, resultaram em modificações sociais e culturais, que levaram a um questionamento sobre a função da escola na sociedade do século XXI, a qualidade de ensino oferecida à população e os parâmetros de gestão educacional adotados. Nessa conjuntura, a avaliação de sistemas passou a ser um ponto de destaque nas propostas de políticas públicas em vários países.

No Brasil, as avaliações de sistemas educacionais começaram a ser concretizadas no final da década de 1980, mais especificamente em 1987, com a proposição do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP) (BONAMINO, 2002; FREITAS, 2004). Essa primeira experiência de avaliação de sistemas públicos de ensino, no nível de Ensino Fundamental, ensejada pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) nos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte, lançou as bases para uma política de avaliação federal mais abrangente que, atualmente, atinge os diversos níveis de ensino, do ensino fundamental à pós-graduação.

Alicia Bonamino explica o contexto de desenvolvimento da avaliação de sistemas no Brasil nos anos 1990:

No final dos anos 80, o reconhecimento da inexistência de estudos que mostrassem mais claramente o atendimento educacional oferecido à população e seu peso sobre o desempenho dos alunos dentro do sistema escolar conduziu às primeiras experiências de avaliação do ensino de primeiro grau.

Já nos anos 90, o sistema de avaliação da educação básica passa a inserir-se em um conjunto mais complexo de inter-relações, em cujo interior operam o aprofundamento das políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação, um novo aparato legal e uma série de reformas curriculares. Essas inter-relações estão demarcadas pelo encerramento do ciclo de recuperação da democracia política e pela aceitação das novas regras internacionais, derivadas da globalização e da competitividade econômica. (BONAMINO, 2002, pg 15-16).

Apesar de se referirem ao caso brasileiro, as considerações de Bonamino (2002) espelham a lógica de desenvolvimento de alguns dos sistemas de avaliação dos países americanos que, preocupados com os índices e a qualidade dos serviços educacionais, e impelidos pela necessidade de um gerenciamento eficaz dos recursos disponíveis para a educação, valorizam as informações obtidas por meio da aplicação de testes aos alunos como suporte à tomada de decisões na área educacional.

Em sua análise sobre os sistemas de avaliação educacional, Coelho (2008) aponta que, com a implementação das primeiras avaliações no Brasil na década de 1990, o interesse subjacente a elas passou a se ligar à qualidade de ensino, ficando esta relacionada aos resultados de desempenho de alunos e, muitas vezes, ao discurso de responsabilização e prestação de contas sobre os serviços educacionais à população.

Nota-se que, a partir da proposição do SAEB e, mais recentemente, da Prova Brasil e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, diversos estados e municípios<sup>3</sup> federados consolidaram seus próprios sistemas de avaliação e monitoramento da educação. Levantamento realizado por Lopes (2007) indicou que, naquela época, existiam dez estados com sistemas



próprios de avaliação: Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. Algumas dessas iniciativas foram pioneiras, como é o caso do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)<sup>4</sup>, implantados em 1992, e do Sistema do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SA-RESP<sup>4</sup>), iniciado em 1996.

Werle (2010) chama a atenção para o fato das avaliações se segmentarem e superporem nos três planos administrativos, a saber: o federal, o estadual e o municipal, principalmente na Educação Básica, sendo comum que estados e municípios reproduzam a mesma metodologia avaliativa das avaliações federais. Grosso modo, essas metodologias previam a articulação entre as medidas de desempenho e resultados de estudos de contexto.

Apesar da consolidação dos sistemas de avaliação e de sua expansão, nota-se que, mesmo após quase vinte e cinco anos da realização da primeira experiência que veio originar os sistemas de avaliação, tal como os conhecemos atualmente, ainda há muita controvérsia em torno dessas avaliações. Inclusive, tais controvérsias ganharam maior relevo quando, a partir de 2005, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB, pretendo indicador de qualidade do ensino.

Sabe-se que muito já se produziu em termos de conhecimento acadêmico no campo da avaliação educacional sobre os sistemas de avaliação. Não é possível identificar se há referenciais teóricos comuns nem, tampouco, quais seriam as contribuições teórico-metodológicas desses estudos para a temática da avaliação de sistemas educacionais ou se há similitudes nos

resultados ou conclusões a que esses estudos chegam.

A fim de contribuir para um maior entendimento desses aspectos, uma pesquisa, ainda em andamento, está sendo realizada na Fundação Carlos Chagas<sup>6</sup>, objetivando analisar a produção acadêmica sobre avaliação de sistemas educacionais. Este artigo, embora não apresente pretensões analíticas do material disponibilizado, visa contribuir para uma aproximação com a produção disponível no Brasil sobre a temática.

## METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho é fruto do levantamento bibliográfico preliminar, realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes, das teses e dissertações produzidas no período de 1987 a 2010<sup>7</sup>. O recorte temporal da pesquisa buscou abranger todos os estudos produzidos na temática de avaliação de sistemas educacionais no Brasil desde a primeira iniciativa conhecida, o SAEP, até os dias atuais.

Na primeira fase de pesquisa foi possível notar que não há unicidade, entre os trabalhos acadêmicos, na nomenclatura utilizada para referenciar as avaliações de sistemas educacionais. Ora chamadas de avaliação de sistemas educacionais, ora avaliação externa, ou avaliação de rendimento de alunos, dentre outros conceitos que aparecem como sinônimos nos resumos (embora não o sendo), a busca pelos trabalhos criou um desafio à parte para o levantamento preliminar, tendo-se em vista a necessidade de realizar a pesquisa a partir de diversos descritores. Estes foram: Sistemas de avaliação da educação, Sistemas de avaliação educacional, Avaliação de sistemas educacionais, Avaliação de/em larga escala, Avaliação educacional/ Avaliação da educação, Avaliação de desempenho de alunos, Avaliação externa, SAEB e Prova Brasil.



Também foi realizada a pesquisa pelo nome dos sistemas estaduais de avaliação existentes. Para essa pesquisa, tomaram-se como base os sistemas identificados por Nigel Brooke, em pesquisa realizada em 2010/2011. Foram eles:

AC - Avaliação Escolas Públicas do Acre (1999 e 2003)

SEAPE – Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (2009)

AM - Avaliação Escolas Públicas do Amazonas (2003)

SADEAM – Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas

AEP - Avaliação Escolas Públicas do Tocantins

PAM – Projeto de Avaliação do Maranhão (SAD a partir de 2010)

SIMADE – Sistema Maranhense de Avaliação de Desempenho, PROVA PIAUÍ (2008)

SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco

SAVEAL – Sistema de Avaliação de Alagoas

EXAEB-SE – Exame de Avaliação da Educação Básica do Estado de Sergipe (2004-2006)

PAE - Projeto de Avaliação Externa da Bahia

NAE – Núcleo de Avaliação Educacional do Mato Grosso do Sul

SAEMS – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Mato Grosso do Sul (2003)

SAEGO – Sistema de Avaliação da Educação de Goiás

SIADÉ – Sistema de Avaliação de Desempenho das Instituições Educacionais do Distrito Federal

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE – PROEB desde 2000)

PAEBES - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo

PNE (2000) – Programa Nova Escola

SAERJ – Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro ou SAERJINHO (2011)

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

AVA - Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná

SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul

A Tabela 1 traz os resultados da busca, por descritor pesquisado. Cabe ressaltar que os descritores que nela não aparecem são aqueles para os quais o tipo de busca denominado “por expressão exata”, no banco da CAPES, não retornou resultados. Inicialmente foram encontrados 700 estudos pelos descritores pesquisados. Naturalmente, alguns se repetiam nos descritores e foi necessário considerá-los apenas em um deles. Essa escolha se deu de forma aleatória, seguindo a ordem de pesquisas dos descritores mencionada acima.

Também se procedeu a um refinamento da pesquisa, a partir da leitura dos títulos e resumos de todos os trabalhos. Após essa triagem, os estudos selecionados para compor a pesquisa resultaram em 221.



Nota-se, pela comparação dos resultados da Tabela 1 com os descritores originalmente pesquisados, que alguns sistemas estaduais têm sido foco sistemático de análise na academia. São também os sistemas dos estados das regiões Sul e Sudeste os mais estudados, talvez pela concentração de grupos de pesquisa sobre avaliação e gestão educacional existentes nas universidades dessas regiões.

À exceção do SPAECE do Ceará e do SAEPE de Pernambuco, parece que os sistemas de avaliação dos estados no Norte, Nordeste e Centro-Oeste não têm sido foco do estudo acadêmico. Ou, se o são, os autores não identificam seus estudos de modo que possam ser facilmente associados com a temática de avaliação de sistemas educacionais.

A leitura dos resumos possibilitou observar um uso, não raro indiscriminado, dos termos avaliação de sistemas educacionais, avaliação externa e avaliação de rendimento dos alunos.

Tomados como sinônimos por diversos autores, foi possível notar que não parece haver um acordo entre os que produzem conhecimento acerca dessas avaliações, do significado conceitual de cada um desses termos.

Percebe-se, pela análise da Tabela 1, que os mestrandos e doutorandos têm privilegiado a expressão “avaliação do rendimento escolar” para identificar seus trabalhos, o que permite supor uma desconsideração pela característica sistêmica de algumas das propostas de avaliação ou, ainda, valorização apenas da dimensão de avaliação dos alunos nessas propostas.

Cabe lembrar que, apesar de incorporarem a dimensão de rendimento de alunos, as avaliações de sistemas educacionais não se atêm somente a ela como único indicador para avaliação de desempenho da rede de ensino, podendo incorporar outras dimensões do sistema que contribuem para os resultados, como insumos destinados

**Tabela 1:** Resultados da pesquisa por descritor

ESTUDOS SELECIONADOS PARA COMPOR A PESQUISA	
Avaliação de sistemas educacionais	4
Sistemas de avaliação educacional	3
Sistemas de avaliação da educação	17
Avaliação em larga escala/ Avaliação de larga escala	29
Avaliação do rendimento escolar	35
Avaliação de monitoramento educacional	3
Avaliação externa	19
Avaliação de desempenho de alunos	2
SAEB	45
Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná	1
Programa Nova Escola	5
SAEPE	5
SAERS	1
SARESP	13
SIMAVE	7
SPAECE	3
Avaliação educacional	14
Prova Brasil	15
<b>TOTAL</b>	<b>221</b>



às escolas, indicadores de gestão, de formação e atuação docentes, dentre outros.

No que se refere ao foco dos estudos pesquisados, é possível identificar quatro grupos distintos de interesse nos estudos. Esses agrupamentos, ou categorias de análise, foram construídos a partir do contato com os resumos e títulos dos trabalhos e constituem uma organização preliminar dos mesmos. Deve ficar claro, no entanto, que vários desses estudos poderiam pertencer a mais de um dos grupos assinalados e pretende-se refinar essa classificação em uma segunda fase da pesquisa, quando os trabalhos na íntegra forem pesquisados. De todo modo, uma primeira análise dos dados sugere a composição de quatro grupos principais.

O Grupo 1 incorpora trabalhos que focalizam a discussão das políticas de avaliação e de sua inserção nas reformas educacionais. Nesse grupo foram considerados os estudos que têm como objeto a Avaliação de Sistemas Educacionais propriamente dita, propondo reflexões acerca das políticas de avaliação, seus condicionantes, motivações, pressupostos que as baseiam, delineamentos, desenhos metodológicos, planejamento e execução, etc. Também foram considerados, nesse grupo, os estudos sobre o papel da avaliação de sistemas educacionais na Política Educacional mais ampla ou na reforma educacional.

O Grupo 2 refere-se aos estudos sobre as implicações dessas avaliações no sistema educacional e na escola. É composto pelos estudos que discutem os usos (e desusos) dos resultados das avaliações na gestão, no planejamento escolar, implicações das avaliações no currículo, na dinâmica escolar, na formação de professores, trabalho dos professores, etc ou, ainda, que usam os dados das avaliações para discutir os fatores explicativos dos resultados obtidos pelos alunos. Análises de efei-

tos e impactos dessas avaliações fazem parte desse agrupamento.

Um terceiro agrupamento foi composto por estudos que realizam uma discussão centrada no desenho ou na metodologia da avaliação de sistemas educacionais, dos instrumentos de avaliação, o processo de elaboração e análise de conteúdo dos itens, das matrizes de referência, das escalas de proficiência, etc. Estudos cujo foco é a discussão dos procedimentos estatísticos utilizados para processar os dados e/ou a transformação desses dados em indicadores para a análise e monitoramento dos resultados educacionais também foram incorporados nesse agrupamento.

Finalmente, um quarto grupo de interesse que foi possível identificar é aquele dos estudos que se apropriam das informações geradas pelas avaliações para gerar discussões e análises a partir de outros objetos de estudo, ou seja, o interesse não está na discussão da avaliação de sistemas educacionais propriamente dita, mas em objetos de estudo específicos da Matemática (aprendizado de Geometria, por exemplo), Língua Portuguesa (aquisição da linguagem), Economia (uso de determinado modelo econômico para aferir eficiência na educação), etc. Foram, ainda, identificados estudos cuja preocupação central é discutir as diferenças nos resultados devido a diferenças de gênero, raça, etnia, etc. utilizando as bases de dados das avaliações. Também por não focalizarem a discussão das avaliações de sistema propriamente ditas, esses estudos foram categorizados no Grupo 4.

Foram identificados, ainda, estudos que se baseiam nos resultados das avaliações para realizar escolhas metodológicas no direcionamento da pesquisa. Um exemplo desse foco de interesse são estudos, por exemplo, que discutem os efeitos da progressão continuada ou a gestão democrática da escola e utilizam resultados das



avaliações para escolher as unidades escolares nas quais será realizada a pesquisa de campo. Estudos como esses foram desconsiderados, por não focalizarem a discussão das avaliações de sistema.

### ALGUNS RESULTADOS

A Tabela 2 apresenta a distribuição dos 221 estudos que compõem o levantamento bibliográfico realizado por seus focos de interesse, considerados os agrupamentos supracitados.

Acredita-se que os dados apresentados, embora sem pretensões analíticas, permitam uma aproximação com

produção acadêmica sobre as avaliações de sistemas educacionais desde 1987 até a atualidade.

No que se refere à temporalidade dos estudos, a partir da análise das datas de defesa dos trabalhos, cuja relação é disponibilizada no Anexo 1, incluído no final do artigo, é possível perceber que, apesar das primeiras iniciativas de avaliação datarem do final dos anos 1980 e início dos 1990, essas iniciativas começaram a ser foco de estudo apenas no final dos anos 1990, mais precisamente em 1998, quando foram localizados três estudos: dois sobre o sistema paulista de avaliação, o

**Tabela 2:** *Classificação dos estudos segundo as categorias de análise propostas*

Descritor de pesquisa dos estudos	Agrupamentos				Total
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	
Avaliação em larga escala/ Avaliação de larga escala	6	14	5	4	29
Avaliação educacional	8	2	2	2	14
Avaliação de sistemas educacionais	3	1	0	0	4
Avaliação de monitoramento educacional	1	1	1	0	3
Avaliação do rendimento escolar	9	11	0	15	35
Sistemas de avaliação educacional	1	0	1	1	3
Sistemas de avaliação da educação	3	9	2	3	17
Avaliação externa	5	9	0	5	19
SAEB	10	17	11	7	45
Prova Brasil	0	5	2	8	15
Avaliação de desempenho de alunos	2	0	0	0	2
Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná	1	0	0	0	1
Programa Nova Escola	3	1	1	0	5
SAEPE	0	0	2	3	5
SAERS	1	0	0	0	1
SARESP	2	4	2	5	13
SIMAVE	1	4	2	0	7
SPAECE	1	2	0	0	3
<b>TOTAL</b>	<b>57</b>	<b>80</b>	<b>31</b>	<b>53</b>	<b>221</b>



SARESP, e um sobre o sistema nacional (SAEB). A produção intensifica-se durante o primeiro decênio dos anos dois mil, atingindo seu auge em 2010, ano em que foram produzidas 56 teses e dissertações sobre a temática em tela.

A Tabela 3 traz a distribuição dos estudos produzidos ao longo dos anos pesquisados.

Nesse período, o foco principal do interesse acadêmico parece ter sido as implicações dos sistemas de avaliação na escola (professores, alunos, gestão) e no próprio sistema educacional. Foram identificados 80 estudos que abordam essa temática (identificados como Grupo 2 neste estudo), que representam, proporcionalmente, 36% do total dos estudos selecionados.

Em segundo lugar, observa-se que as análises sobre a política de avaliação e sobre o lugar das avaliações de sistema na política educacional mais ampla (Grupo 1) atraíram o interesse dos estudantes de pós-graduação, sendo que os primeiros estudos produzidos no Brasil, nos programas de mestrado e doutorado, pertencem a esse agrupamento. Proporcionalmente, os estudos com esse foco de interesse contemplam 25,8% do total de estudos selecionados da base Capes para compor este trabalho.

A apropriação das avaliações de sistema como base de estudo de outras áreas disciplinares (Letras e Linguística, Matemática, Geografia e História) e como objeto de interesse de outras áreas que não a Educação também parece digna de nota, atingindo aproximadamente 24% dos estudos produzidos (Grupo 4).

A discussão dos modelos estatísticos utilizados nas avaliações (desenho, escalas, matrizes de referência, por exemplo) ou das metodologias de análise dos dados (Teoria da Resposta ao Item versus Teoria Clássica) e de pro-

**Tabela 3** - Distribuição dos estudos produzidos ao longo dos anos

Ano	Produções
1987	0
1988	0
1989	0
1990	0
1991	0
1992	0
1993	0
1994	0
1995	0
1996	0
1997	0
1998	3
1999	5
2000	5
2001	11
2002	14
2003	10
2004	21
2005	14
2006	18
2007	16
2008	18
2009	20
2010	56
Total	221

cedimentos para análise e utilização dos dados foi objeto de cerca de 14% dos estudos encontrados. É possível notar, ainda, que só mais recentemente houve uma intensificação dos trabalhos nessa categoria, notadamente a partir de 2008. Os trabalhos anteriores a esse período, nesse agrupamento, tinham como foco a discussão da metodologia da prova, das escalas de proficiência, das matrizes de referência e da Teoria da Resposta ao Item propriamente dita. Os estudos mais recentes debruçam-se sobre as metodologias de construção de indicadores para acompanhamento dos resultados e seu monitoramento.

Com este trabalho, buscou-se ilustrar a produção acadêmica na temática



de avaliação de sistemas educacionais. Apesar de não ter caráter analítico, considera-se que é possível apreender alguns movimentos realizados pelos estudantes de pós-graduação, a partir dessa análise preliminar.

A preocupação com os propósitos e efeitos das avaliações, ou com o debate educacional mais amplo, pode estar sendo alvo de mais estudos e reflexão, mesmo porque os propósitos da avaliação definem a técnica a ser utilizada e, conseqüentemente, a interpretação e o uso que será feito de seus resultados.

Também se nota uma ênfase nos estudos sobre os efeitos das avaliações e seus propósitos. No que se refere à questão metodológica, observa-se um interesse na discussão de aspectos técnicos, importante em um momento em que já se passaram mais de vinte anos da implantação dos primeiros sistemas de avaliação. Não é possível saber, ainda, se o debate técnico está aliado ao debate pedagógico, o que seria interessante para que ajustes pudessem ser realizados em prol da consolidação de avaliações mais significativas, cujos resultados pudessem alimentar debates e impulsionar o desenvolvimento do sistema educacional.

Outra questão que tem sido discutida, principalmente nos trabalhos dos

grupos 3 e 4, é a seleção dos conteúdos e habilidades que embasam as avaliações, bem como a definição de níveis ou padrões de rendimento, tanto em seu caráter técnico (o que medir e como medir), quanto pedagógico.

Enfatizam-se, ainda, os usos objetivos dos resultados da avaliação e os efeitos da avaliação propriamente dita. Dentre as muitas dimensões desse debate, encontram-se a influência da divulgação dos resultados sobre o seu uso e a relação entre os objetivos da avaliação sistêmica em relação às informações por ela produzidas, bem como a discussão política e ideológica do uso dos resultados.

É importante observar que, apesar de muitos pesquisadores se dedicarem ao estudo das avaliações de sistema e aos problemas delas decorrentes, essas reflexões parecem ter pouco impacto entre os gestores das políticas, visto que a incorporação da crítica e uso dos conhecimentos elaborados para a reorientação das avaliações parece estar fora do rol de intenções dos técnicos responsáveis pelo gerenciamento das avaliações. Discutir tal aspecto, contudo, foge do escopo desse trabalho, que apenas se inicia.

2011. Disponível em: /Autores Associados, v. 34, n. 123, p. 663-689, set/dez 2004.

**Tabela 4** – Estudos sobre os sistemas de avaliação obtidos na Base CAPES

	Autor	Título	Defesa
1	Duzolina Alfredo Felipe de Oliveira	Uma avaliação política do projeto Sa-resp	1/3/1998
2	Maria Eunice de Paiva Pinto e Esteves	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SA-RESP: uma ação planejada	1/9/1998
3	Mirtes Maria Trigueiro Santoro	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Projeto SAEB: Articulações entre Políticas Públicas no âmbito Nacional (1988 - 1998)	1/12/1998
4	Kátia Aparecida de Carvalho Prust	Avaliação em larga escala no Paraná: um estudo sobre as provas e a repercussão no espaço escolar	1/7/1999



	Autor	Título	Defesa
5	Jesse Pereira Felipe	Uma análise crítica do sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo - SARESP	1/10/1999
6	Regina Luzia Corio de Buriasco	Avaliação em matemática: um estudo das respostas de alunos e professores	1/11/1999
7	Eliana Gonçalves	Ensinar e Controlar: poder e saber na avaliação do rendimento escolar (Estado do Paraná)	1/12/1999
8	Maria Isabel Ramalho Ortigão	Vozes Presentes no currículo: um estudo a partir da matriz curricular de Matemática para o SAEB97	7/12/1999
9	Américo Matiello Junior	Data Mining: Aplicação Voltada à Geração de Informações para Tomada de Decisão na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo	1/4/2000
10	Juceli Lima de Souza	Influência da performance docente e da gestão escolar no desempenho dos alunos em matemática (estudo de caso)	1/6/2000
11	Alicia Maria Catalano de Bonamino	O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB): Referências, Agentes e Arranjos Institucionais e Instrumentais.	31/8/2000
12	Claudio Fernandes da Costa	O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): uma Perspectiva de Professores de Matemática da Rede Pública de Ensino Médio Regular da Cidade do Rio de Janeiro	1/12/2000
13	Guilherme Coelho Rabelo	A técnica de equalização: estudo comparativo usando os dados do SAEB	1/12/2000
14	Jorge Lisandro Maia Ussan	Avaliação do SAEB - 1997: Infraestrutura e Variáveis Organizacionais	1/2/2001
15	Eleuza Maria Rodrigues Barboza	Avaliação e indicadores de desigualdade: um estudo do valor agregado por unidade escolar.	1/3/2001
16	Marcio Oliveira Ferreira	Avaliação de Sistemas Educacionais: contradições e possibilidades de um instrumento de política social	1/3/2001
17	Eliane da Silva Christo	Modelo hierárquico de Regressão Poisson: uma aplicação aos dados de repetência do SAEB	1/4/2001
18	Marcel de Toledo Vieira	Um estudo comparativo das metodologias de modelagem de dados amostrais complexos – uma aplicação ao SAEB 99	1/4/2001
19	Maria Teresa de Moura Ribeiro	A difícil tarefa de manter uma escola de sucesso	1/5/2001
20	Regina Lúcia Lourido dos Santos	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: uma leitura crítica	1/6/2001
21	Glauco da Silva Aguiar	Quem ensina Matemática no Brasil? Um estudo dos perfis dos professores a partir dos dados do SAEB de 1997 e 1999	1/9/2001

	Autor	Título	Defesa
22	Mary Kawauchi	SARESP e ensino de História: algumas questões	1/9/2001
23	Alessandro Jacques Ribeiro	Analisando o desempenho de alunos do Ensino Fundamental em Álgebra, com base em dados do SARESP	15/10/2001
24	Ezerral Bueno de Souza	O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB no Contexto das Políticas Educativas dos Anos 90	1/11/2001
25	Denis Paulo dos Santos	Estimação de Modelos Loglineares com Dados Faltantes. Uma Aplicação ao SAEB	1/1/2002
26	Luciana Arruda de Oliveira Freire	Desvendando desigualdades de oportunidades em matemática relacionadas ao gênero do aluno: modelagem multinível aplicada aos dados do Saeb	1/2/2002
27	Margarida Maria Mariana Rodrigues	Instrumentos de Avaliação Educacional: Uma Visão Pedagógica e Psicométrica Integradas – Estudo das provas de Matemática – 8ª série – 1997 e 1999	1/2/2002
28	Normanda da Silva Bezerra	Relações textuais em itens de avaliação de leitura.	1/2/2002
29	Neil Armstrong Franco de Oliveira	ENEM: mecanismo de reformulação ou de avaliação do ensino de Língua Portuguesa?	1/3/2002
30	Márcia Cristina Meneghin Mendonça	A busca pela qualidade em Educação: modelo multinível aplicado aos dados do SIMAVE-2000	1/4/2002
31	Maria Carolina Bonna Bosquetti	SARESP/2000 e a questão da visualização em geometria espacial	1/4/2002
32	Angela Umbelino Albernaz De Souza	Determinantes do desempenho educacional no ensino fundamental brasileiro	1/5/2002
33	Lina Kátia Mesquita de Oliveira	Avaliação Educacional em Larga Escala: uma análise da escala de proficiência em matemática	1/6/2002
34	Silza Maria Pasello Valente	Parâmetros Curriculares Nacionais e Avaliação nas Perspectivas do Estado e da Escola	1/6/2002
35	Robson Luiz de França	A reforma educacional em Minas Gerais na década de 90: o impacto da descentralização das políticas públicas de educação no Brasil.	1/9/2002
36	Frederico Neves Condé	A (In)Dependência da Habilidade Estimada pela Teoria de Resposta ao Item em Relação à Dificuldade da Prova: Um Estudo com os Dados do Saeb	1/10/2002
37	Liderson Fernando Francisquini Fernandes	Fatores Explicativos da Desigualdade de Oportunidades Educacionais - um estudo dos resultados do SIMAVE/PROEB em duas escolas de ensino fundamental	1/10/2002
38	Maria Madalena Borges Gutierre	Heterogeneidade nas redações escolares: a resposta dos alunos ao SARESP	1/2/2003





	Autor	Título	Defesa
39	Fatima Elisabete Pe- reira Thimoteo	A Avaliação da Educação Básica: uma Análise Qualitativa dos Instrumentos Contextuais do SAEB no Período de 1995 a 2001	1/3/2003
40	Rosana Túbero	O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e os alunos negros das escolas estaduais da região de Piracicaba	1/3/2003
41	Elianeth Dias Kantha- ck Hernandes	Os propósitos e os impactos causados em uma escola da região de Assis pela implantação e pelas mudanças de rumo do SARESP	1/5/2003
42	Mariangela Camba de Almeida	As políticas públicas de avaliação: aná- lise da produção acadêmica em periódicos nacionais 1995-2001	1/6/2003
43	Maria Angélica Pedra Minhoto	Avaliação educacional no Brasil: Crítica do exame nacional do ensino médio.	1/7/2003
44	Mirtes Ribeiro de Lira	Identificação e Produção de Argumentos na Escrita de Alunos da Rede Pública	1/9/2003
45	Raissa Rauter	Estrutura fatorial das questões do SAEB 2001 relacionadas a característi- cas da escola	1/9/2003
46	Cristiane Machado	Avaliar as escolas estaduais para quê? Uma análise do uso dos resultados do SARESP 2000	1/10/2003
47	Rozemeiry dos Santos Marques Moreira	Avaliação externa como instrumento da gestão: a adesão e os impasses de sua realização	1/2/2004
48	Sandra Sueli de Cas- tro Lacerda	A Progressão Continuada em exame: Estudos sobre a Primeira Avaliação de Ciclos no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo	1/2/2004
49	Gláucia Alves Macedo	Fatores Associados ao Rendimento Esco- lar de Alunos da 5ª série (2000) – Uma Abordagem do Valor Adicionado e da Heterogeneidade.	1/3/2004
50	Maria José de Oliveira Maciel	Escuta Galera: a violência nas escolas públicas da região metropolitana do Recife	1/3/2004
51	Anamara Ferreira Ribeiro	A Qualidade Psicométrica da Prova de Matemática do SAEB-2001 para a 4ª série do Ensino Fundamental	1/4/2004
52	Francisco Carlos Gomes	O perfil dos diretores da Escola Fun- damental e seus estilos de gestão. Um estudo a partir do Saeb 2001	1/4/2004
53	Girlene Ribeiro de Jesus	Fatores que afetam o desempenho do português: um estudo multinível com dados do SAEB 2001	1/4/2004
54	Magali de Fátima Evangelista Machado	A contribuição do sistema de avaliação básica para as políticas educacionais: a visão de professores de Minas Gerais	1/5/2004

	Autor	Título	Defesa
55	Ana Beatriz Resende Receputi	Verificação da qualidade e do viés do item na Prova de Português do SAEB - 2001 para a 4a. série do Ensino Fundamental	1/6/2004
56	Edna Cavalcanti Novaes Gonçalves	O ensino da Geometria nas séries iniciais em Petrolina: do abandono a uma nova perspectiva.	1/7/2004
57	Fabiana de Felício	O efeito da qualidade da escola sobre o desempenho escolar: uma avaliação do ensino fundamental no Estado de São Paulo	1/8/2004
58	José Carlos Alves de Souza	Análise de estratégias de resolução de problemas de grandezas geométricas em avaliações institucionais em larga escala de redes públicas do estado de Pernambuco	1/8/2004
59	Luiza Procópio Sarrápio	A escola do fracasso: percepções dos professores sobre a relação entre o trabalho pedagógico e o desempenho escolar	1/8/2004
60	Wladimir Stempniak Mesko	Questões de leitura no sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo	1/8/2004
61	Jorge Nassim Vieira Najjar	A disputa pela qualidade da escola: uma análise do Programa Nova Escola do Estado do Rio de Janeiro	1/9/2004
62	Maria Edith Pereira Leal	Políticas públicas governamentais: o Programa Nova Escola? Avaliação institucional nas escolas da rede do Estado do Rio de Janeiro	1/10/2004
63	Daniela Renna Magistrini Spinelli	A avaliação de monitoramento e a materialização das reformas educacionais de caráter neoliberal: Brasil dos anos 90	1/11/2004
64	Vanderlei Mariano	Estudo dos fatores restritivos para um bom desempenho dos alunos concluintes do Ensino Médio nos exames do ENEM, em Geometria	1/11/2004
65	Núbia Faria Spinassé	Táticas e burlas de professores e alunos de uma escola pública municipal de Vitória/ES ao SAEB: qual caixa preta é desvendada?	1/12/2004
66	Saionara Lucia Fonseca Murta	A leitura na escola: o avesso da avaliação externa	1/12/2004
67	Maria Sirleide Lima de Melo	Avaliação escolar como instrumento de gestão	1/1/2005
68	Sandra Maria Conceição Pinheiro	Modelo Linear Hierárquico: um método alternativo para análise de desempenho escolar	1/1/2005
69	Maria Juliana de Almeida e Silva	O sistema mineiro de avaliação da educação pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia	1/2/2005





	Autor	Título	Defesa
70	Dirce Nei Teixeira de Freitas	A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa	1/3/2005
71	Lys Maria Vinhaes Dantas	Análise da implementação de uma Política Educacional Pioneira na Área de Avaliação em Larga Escala na Bahia	1/3/2005
72	Maria do Carmo Squilasse	O processo de tomada de decisão na escola: as políticas públicas em educação e as demandas e expectativas da comunidade	1/3/2005
73	Maria Alba Souza	Avaliação do rendimento do aluno da escola pública do estado de Minas Gerais no período de 1991 a 1998	1/4/2005
74	Silene Felizardo de Menezes Genovez	Análise das causas do comportamento diferencial de itens de geografia: estudo de caso do PROEB/SIMAVE – 2001	1/4/2005
75	Geraldo Carlos Barbosa	A atividade de avaliar no SARESP	1/5/2005
76	Josemberg Moura de Andrade	Construção de um modelo explicativo de desempenho escolar: um estudo psicométrico e multinível com dados do Saeb	1/6/2005
77	Leila de Almeida Locco	Políticas de avaliação: o ENEM e a escola de ensino médio	1/6/2005
78	Cláudia Mara de Souza	O que provam as provas: habilidades de leitura em avaliações sistêmicas X habilidades de leitura em livro didático	1/8/2005
79	Vanira Passarela Falci	O Simave na prática pedagógica: um estudo em duas escolas da 18ª S.R.E/MG	1/8/2005
80	Maria Luiza de Sousa Teixeira	A construção de sentidos na avaliação de múltipla escolha do SARESP	1/9/2005
81	Luzia de Fátima Gonçalves	Programa de avaliação do sistema educacional do estado do Paraná - AVA - 1995/2002: uma avaliação a serviço da formação humana ou de favorecimento ao mercado econômico?	1/11/2005
82	Cristiano Mauro Assis Gomes	Uma análise dos fatores cognitivos mensurados pelo exame nacional do Ensino Médio	1/12/2005
83	Marcos Paulo Pereira da Anunciação	A Relação Entre as Variações no Compromisso Financeiro dos Municípios Com a Educação e o Desempenho de Alunos do Ensino Fundamental das Redes Municipais de Ensino da Bahia	1/12/2005
84	Marco Tulio Aniceto França	Transição de desigualdade intergeracional e qualidade educacional: uma investigação microeconômica a partir do SAEB 2003	1/1/2006
85	Ricardo Ceneviva	Democracia, accountability e avaliação: a avaliação de políticas públicas como instrumento de controle democrático	1/1/2006
86	Sergio Stoco	Saeb: uma análise da política	1/2/2006

	Autor	Título	Defesa
87	Erica Relvas Prudencio	Desenvolvimento de vocabulário receptivo, consciência fonológica, leitura e escrita de 1ª a 4ª série do ensino fundamental público e relação com o desempenho na prova de Português do Saresp-2002 (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo)	1/3/2006
88	Maria Teresa Gonzaga Alves	Efeito-Escola e fatores associados ao processo acadêmico dos alunos entre o início da 5ª. série e fim da 6ª. série do ensino fundamental: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte-MG	1/4/2006
89	Rose Mary Fernandes Alves	Uma análise da produção escrita de alunos da 3ª série do ensino médio	1/4/2006
90	Silvia Cristina Rossito Baggio	Política Educacional, Saresp e discurso de professores: vozes constituídas e constituintes de um sistema e a subjetividade dos professores	1/4/2006
91	Eleuza Maria Rodrigues Barboza	O efeito da composição de turmas no desempenho dos alunos da rede pública estadual de Minas Gerais	1/9/2006
92	Hilda Maria Gonçalves da Silva	Gestão educacional e sistemas de avaliação: os pressupostos ideológicos do SARESP e a trajetória das avaliações aplicadas entre 1996 e 2005	1/9/2006
93	Leandro Oliveira Costa	Efeitos da gestão escolar e características individuais do diretor determinantes do desempenho dos estudantes do ensino fundamental	1/9/2006
94	Fabiana de Fátima Augusto	A produção e a compreensão de um texto dissertativo-argumentativo: A estrutura Problema-Solução nas redações do SARESP	1/10/2006
95	João Luiz Horta Neto	Avaliação Externa: a utilização dos resultados do Saeb 2003 na gestão do sistema público de ensino fundamental no Distrito Federal	1/10/2006
96	Yone Paezani Sanches	Um estudo de redações no Ensino Médio: Perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa	1/10/2006
97	Eduardo Fernando Moreira Meca	Análise multicritério aplicada a avaliação do sistema de ensino adotado nas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro	1/11/2006
98	Adriana Bauer	Usos dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente	1/12/2006
99	Eliana Cristina Martins Miranda	O SAEB-2003 no estado de São Paulo: um estudo multinível HLM	1/02/2006





	Autor	Título	Defesa
100	Flavio Bampirra Gonçalves	Análise Bayesiana da Teoria da Resposta ao Item: uma abordagem generalizada	1/12/2006
101	Marta Cattani Vargas	Estudo de estratégias metodológicas e avaliativas para superar dificuldades de matemática em nível médio identificadas por meio do SAEB – 2003	1/12/2006
102	Genialda Soares Nogueira	Política de formação continuada de professores no Estado de Mato Grosso - 1995-2005	1/2/2007
103	Paloma Pereira Borba	Leitura e interdisciplinaridade no contexto escolar: o exemplo do Enem	1/2/2007
104	Victor Maia Senna Delgado	Eficiência das escolas públicas estaduais de Minas Gerais: considerações acerca da qualidade a partir da análise dos dados do SICA e SIMAVE	1/2/2007
105	Jader Otavio Dalto	A produção escrita em Matemática: análise interpretativa da questão discursiva de Matemática comum à 8ª série do Ensino Fundamental e à 3ª série do Ensino Médio da AVA/2002	23/2/2007
106	Fátima Cristina de Mendonça Alves	Qualidade na Educação Fundamental Pública nas Capitais Brasileiras: Tendências, Contextos e Desafios	1/3/2007
107	Marcelo Carlos da Silva	Avaliação da Competência Aritmética em Crianças de 1ª e 2ª Série do Ensino Fundamental	1/3/2007
108	Iranéia Loiola de Souza	A competência leitora na perspectiva do SARESP: A habilidade de inferir informação implícita em texto escrito	1/4/2007
109	José Roberto da Silva Rodrigues	Responsabilização e Resultados Escolares no Rio de Janeiro	1/4/2007
110	Arturo Cavalcanti Catunda	Relação entre competência do diretor escolar e desempenho da escola: um estudo de dados da Rede Estadual de Ensino da Bahia.	1/5/2007
111	Regina Lucia Lourido dos Santos	Sistema nacional de avaliação da educação básica: situando olhares e construindo perspectivas	1/5/2007
112	Thiago Alves	Avaliação na administração pública: uma proposta de análise para as escolas públicas de educação básica	1/6/2007
113	Alessio Costa Lima	O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) Como Expressão da Política Pública de Avaliação Educacional do Estado	1/7/2007
114	Roseli Aparecida Franco Dorta	A produção textual de alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental no Saresp – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo	1/8/2007

	Autor	Título	Defesa
115	Jane Aparecida Gonçalves de Souza	Avaliação x relações de poder: um estudo do Projeto Nova Escola / Rio de Janeiro	1/9/2007
116	Anaid Bertezlian Szadjian	As redações do SARESP: o texto argumentativo e a análise das três pontas	1/10/2007
117	Fátima Aparecida de Souza Maruci	Leitura e escrita: análise de uma proposta de avaliação por competências e habilidades	1/10/2007
118	Júlio César da Silva	Conhecimentos estatísticos e os exames oficiais: SAEB, ENEM E SARESP	1/10/2007
119	Claudia Heoloisa Scmeiske da Silva	Leitura na escola: aprender a ler, ler para aprender	1/12/2007
120	Deborah Maciel Correa	Avaliação de políticas públicas para a redução da violência escolar em Minas Gerais: o caso do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa	1/12/2007
121	Roseli Helena Ferreira	O sistema de avaliação do rendimento escolar do estado de São Paulo (Saresp): uma análise das provas de leitura e escrita da quarta série do ensino fundamental	1/12/2007
122	Valeria Virginia Lopes	Cartografia da avaliação educacional no Brasil	1/12/2007
123	Denise da Silva Ribeiro	Avaliação do rendimento escolar do estado de São Paulo (SARESP): A educação a serviço do capitalismo	1/2/2008
124	Dione Maribel Lissonne Figueiredo	Gestão Municipal, qualidade de ensino e a avaliação do rendimento escolar em um município de São Paulo	1/2/2008
125	Jaqueline Maria de Oliveira	Custo-efetividade de políticas de redução do tamanho da classe e ampliação da jornada escolar: uma aplicação de estimadores de Matching	1/2/2008
126	João Batista Zanardini	Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)	1/2/2008
127	Juliana Maria de Aquino	O efeito da família sobre o desempenho educacional da criança: uma análise do ensino fundamental brasileiro	1/2/2008
128	Lílian Maria Santos	Desempenho escolar em Pernambuco: análise dos itens e das habilidades usando Teoria Clássica e TRI.	1/2/2008
129	Lilian Rose da Silva Carvalho Freire	Saresp 2005: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual	1/3/2008
130	Edilene Noronha Rodrigues	O Funcionamento Diferencial do Item de Língua Portuguesa: Análise das Causas e Conseqüências no Contexto do Programa Nova Escola-RJ e do PROEB-MG	1/4/2008
131	Rosana de Freitas Castro	Eficiência e equidade em escolas públicas da Bahia	1/6/2008





	Autor	Título	Defesa
132	Elizabeth Ogliari Marques	Resultados de Testes de Larga Escala: um Ponto de Partida para Ações de Formação Continuada de Professores em Matemática	1/8/2008
133	Lina Katia Mesquita de Oliveira	Três Investigações sobre Escalas de Proficiência e suas Interpretações	1/8/2008
134	Maria Celia da Silva Orlando	A Coerência e a Coesão nas Redações dos Alunos do Ensino Médio Sob a Perspectiva da Linguística Sistêmico Funcional	1/8/2008
135	Jacira Veríssimo de Souza	Leitura no Ensino Médio: Uma Experiência Interdisciplinar no Contexto da Escola Pública	1/9/2008
136	Rosângela Garcia Maldonado	Saresp e Diversidade textual: perspectivas na formação do leitor	1/9/2008
137	Renato Judice de Andrade	Qualidade e equidade na educação básica brasileira: as evidências do SAEB 1995-2003	1/10/2008
138	Maria José Ferreira França	Avaliação em larga escala: um estudo sobre erros dos alunos no trabalho com os números e suas operações	1/11/2008
139	Juliana Frizzoni Candian	Efeitos da violência escolar no desempenho dos alunos: uma investigação a partir do SAEB 2003	1/12/2008
140	Laura Maria Corrêa	As concepções de professores de Matemática de 5ª série do Ensino Fundamental sobre sua prática e os resultados do SARESP 2005	1/12/2008
141	Regiane Vieira dos Santos	Impasses na relação do aluno com a escrita no ensino fundamental	1/12/2008
142	Ana Maria de Paiva Franco	Os determinantes da qualidade da educação no Brasil	1/1/2009
143	Juliana Freitas Pires	Influência Local Baseada na Curvatura Normal em Modelos Multiníveis	1/2/2009
144	Maria José Alves Costa	A inspeção escolar em Alagoas pós-LDB no. 9394/96: uma instância de avaliação ou um instrumento de controle do Estado?	1/2/2009
145	Victor Azambuja Gama	Uma análise de relação entre violência e proficiência escolar no município de São Paulo	1/3/2009
146	Clarissa Alves Costa	Saberes docentes no planejamento e na atuação em sala de aula de um curso preparatório para exames de avaliação nacional	1/4/2009
147	Maristela Junchum	Concepções de leitura inerentes à Prova Brasil versus concepções de leitura dos professores do ensino fundamental	1/5/2009
148	Paulo Henrique Arcas	Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências	1/5/2009

	Autor	Título	Defesa
149	Silvana Soares de Araujo de Mesquita	Fatores intraescolares e desempenho escolar: o que faz a diferença?	1/6/2009
150	Aurelio Formoso Júnior	Burocratas de linha de frente e pressão por resultados -	1/7/2009
151	Elisete Rodrigues de Souza	Accountability de professores: um estudo sobre o efeito da Prova Brasil em escolas de Brasília	1/7/2009
152	Flávia Almeida Perry	Escalas de Proficiência: Diferentes Abordagens de Interpretação na Avaliação Educacional em Larga Escala	1/7/2009
153	Lys Maria Vinhaes Dantas	As contribuições das políticas de avaliação educacional em larga escala: o caso da avaliação de aprendizagem na Bahia	1/7/2009
154	Hydnea Ponciano Domingueti Barreto	A Avaliação em Larga Escala no Brasil: Análise Comparativa entre o SAEB e Um Sistema Privado	1/8/2009
155	Nilma Santos Fontanive	A Capacitação de Professores Contribui para a Aprendizagem dos Alunos? Um estudo das relações entre Qualificação Docente e Melhoria de Desempenho de estudantes no Ensino Fundamental	1/8/2009
156	Simoni Vilant de Biasi	O professor e qualidade de ensino: uma análise a partir dos resultados do Saeb na escola pública do PARANÁ	1/8/2009
157	Clarissa Guimaraes Rodrigues	A relação entre a expansão do acesso ao ensino e o desempenho escolar no Brasil: evidências com base no SAEB para o período de 1997 a 2005	1/9/2009
158	Monica Cristina Chiste	SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Repercussão do resultado positivo em duas escolas no ano de 2007	1/9/2009
159	Sandro Sacchet de Carvalho	Um estudo do impacto das políticas de não-retenção sobre o desempenho acadêmico dos alunos nas escolas públicas brasileiras	1/9/2009
160	Elisabete Maria Gonçalves Vianna	Impacto do nível socioeconômico sobre o desempenho escolar do ensino médio no Brasil	1/10/2009
161	Carmem Eugênia S. de Lemos Gomes	Determinantes do Baixo Desempenho das Escolas Públicas Municipais de Campos dos Goyatazes.	1/11/2009
162	Andreia Pereira Almeida de Sousa Neves	Avaliação e ensino médio: o caso de uma escola pública de Itupeva	1/12/2009
163	Luciano André de Carvalho Reis	ENEM: um estudo sobre a produção acadêmica disponibilizada no Banco de teses da CAPES (1999-2007)	1/12/2009
164	Paulo Afonso da Cunha Alves	ENEM como Política Pública de Avaliação	1/12/2009
165	Rafael Gomes Duarte	Os determinantes da rotatividade dos professores no Brasil: uma análise com base nos dados do SAEB 2003	1/12/2009





	Autor	Título	Defesa
166	Gabriela Schneider	Política educacional e instrumentos de avaliação: pensando um índice de condições materiais da escola	1/2/2010
167	Rafael Correia das Neves	Efeitos da progressão continuada sobre a proficiência dos estudantes do ensino fundamental	1/2/2010
168	Railma Aparecida Cardoso Marinho	Políticas públicas de avaliação: a avaliação externa e a realidade educacional da microrregião de JANUÁRIA-MG	1/2/2010
169	Rosemar Ramos Chiappa	Sucesso escolar na rede municipal de Porto Alegre/RS: fatores e possibilidades	1/1/2010
170	Vanisse Simone Alves Corrêa	Gestão escolar e gênero: o fenômeno do teto de vidro na educação brasileira	1/2/2010
171	Ana Paula Antunes Martins	Análise dos Impactos das Condições do Transporte Escolar Rural No Rendimento Escolar dos Alunos	1/3/2010
172	Cristina Cerezuela Jacobsen	A Prova Brasil e o Conteúdo Escolar de Língua Portuguesa: Um Estudo com as Escolas Paranaenses	1/3/2010
173	Gisele Francisca da Silva Carvalho	Avaliação oficial: subsídios para a compreensão do impacto na prática docente	1/3/2010
174	Flávia Melice Vergani	Avaliação externa de rendimento escolar: um instrumento para a gestão pedagógica	1/3/2010
175	Silvia Cristina de Souza	Mecanismos de quase-mercado na Educação pública brasileira	1/03/2010
176	Gilsimara Peixoto do Nascimento	SAEB: impactos de seus resultados e implicações nas políticas públicas educacionais no município de JABOTICATUBAS/MG	1/4/2010
177	Heitor Girelli	Currículo e Cultura: elementos do fracasso escolar Um estudo com base nas provas do SARESP e FUVEST	1/4/2010
178	Liliane Ubéda Morandi	Uma análise da habilidade do professor – medida com base na Teoria de Reposta ao Item - sobre o desempenho escolar do aluno	1/4/2010
179	Rafael de Sousa Camelo	Exames curriculares e resultados educacionais: uma análise do Exame Nacional do Ensino Médio	1/4/2010
180	Martha Isolda Tenório Padilha	Avaliação do Livro de Língua Portuguesa adotado pelo Ensino Público do Rio de Janeiro para o 3o ano do Ensino Médio em Atendimento à Matriz de Habilidades do SAEB	1/5/2010
181	Soraya Rahal	Políticas Públicas de Educação: O SARESP no cotidiano escolar	1/5/2010
182	Cesar Augusto do Prado Moraes	Avaliação em Matemática na educação básica, do Estado de São Paulo: pontos de vista dos sujeitos envolvidos	1/6/2010

	Autor	Título	Defesa
183	Cosmo de Almeida Rigo	Diretores de Escolas Estaduais e Planejamento Escolar na Grande São Paulo	1/6/2010
184	Joseane Cristina dos Santos	A (contra) reforma da educação pública em Minas Gerais: o programa de avaliação da rede pública de educação básica/ PROEB em análise	1/6/2010
185	Juliana Neves de Souza	Desvelando os Sentidos dos Resultados da Prova Brasil: Com a Palavra, os Professores	1/6/2010
186	Kilza Roberta Assunção Monteiro	Inclusão Escolar e Avaliação em Larga Escala: alunos com deficiência na Prova Brasil	1/6/2010
187	Maria Neli Volpini	Processo de avaliação do ensino fundamental no âmbito municipal: possibilidades de uma avaliação negociada?	1/6/2010
188	Pedro Ivo Camacho Salvador	Um ensaio sobre identificação nas escolas públicas brasileiras	1/6/2010
189	Caroline Falco Reis Fernandes	O Ideb no Município de Vitória-Es: Um Estudo Sobre Variações e Variáveis no Sistema e nas Escolas (2005-2007)	1/7/2010
190	Fabício Martins da Costa	O Modelo de Samejima no estudo da relação NSE & Desempenho Via Teoria da Resposta ao Item	1/7/2010
191	Helena de Angelo e Lizo	O Impacto do Programa Bolsa Família nos Indicadores de Desempenho Escolar	1/7/2010
192	Roberto Cabral Vila Nova	Identificação racial nas escolas com aplicação do método de diferenças em diferenças	1/7/2010
193	Angela Francine Fuza	O conceito de leitura da Prova Brasil	1/8/2010
194	Douglas Danilo Ditrlich	Impactos da Política Educacional do Município de Curitiba-PR sobre a Melhoria do Ideb dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	1/8/2010
195	Fabio Oliveira Silva	A Interação Social redimensionando o processo de avaliação em Matemática	1/8/2010
196	Jucimara Bengert Lima	Formação Continuada e Desempenho Estudantil: O Caso de Araucária – Paraná.	1/8/2010
197	Maria Mônica Carvalho Escobar	Políticas de informação e de avaliação educacional: instrumentos efetivos para a melhoria da gestão pedagógica?	1/8/2010
198	Marinilda Maia	Provinha Brasil: a utilização e avaliação dos testes diagnósticos da alfabetização pelos professores	1/8/2010
199	Melina Sant Anna Alcântara	Políticas de bonificação e indicadores de qualidade: mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas	1/8/2010
200	Renato Erothildes Ferreira	A Educação Física escolar e sua relação com a aprendizagem de emoções dos alunos do Ensino Fundamental	1/8/2010





	Autor	Título	Defesa
201	Rosânia Aparecida de Sousa Fonseca	ENEM - exame nacional do ensino médio 1998-2007: olhares da escola pública mineira através da voz de gestores, pedagogos e professores de escolas da rede pública estadual de Passos (MG)	1/8/2010
202	Wellington Silva	Eficácia dos processos de linkagem na avaliação educacional em larga escala	1/8/2010
203	Diogo Reyes da Costa Silva	O Poder dos Vínculos: Capital social e estratégias de escolarização em um bairro popular	1/9/2010
204	Ana Lúcia Garcia	Gestão da escola, qualidade do ensino e avaliação externa: desafios na e da escola	1/10/2010
205	Audrei Fernandes Cadaval	A qualidade da educação fundamental e sua relação com o crescimento econômico	1/10/2010
206	Marcia Maria Brandão Santos	Em busca de escolas eficazes: a experiência de duas escolas em um município da grande e as relações escolas-família	1/10/2010
207	Rafael Martins Ferrari	Uma ideia cujo tempo chegou: a institucionalização da avaliação de políticas públicas em educação no contexto do Governo Federal.	1/10/2010
208	José de Arimathéa dos Santos	Avaliação do Impacto do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Contexto Escolar	1/11/2010
209	Maria Helena Oliveira Gonçalves Augusto	A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados: o desafio da inspeção escolar	1/11/2010
210	Andréia Melanda Chirinea	O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação	1/12/2010
211	Daianny Madalena Costa	Tensões e Influências no Contexto das Políticas de Avaliação em Larga Escala: uma Análise da Participação das Confederações de Trabalhadores em Educação do Brasil e da Argentina	1/12/2010
212	Daniel Landwehrkamp	A influência da sindicalização dos professores no desempenho escolar dos alunos no Brasil no período de 1995 a 2005	1/12/2010
213	Douglas Teixeira Cardelli	Avaliação por Diferentes Olhares: fatores que explicam o sucesso de escola carioca em área de risco	1/12/2010
214	Flavine Assis de Miranda	Avaliação Educacional no interior amazônico: entre a regulação e a emancipação	1/12/2010
215	Francesca Danielle Gurgel dos Santos	Impactos gerados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaece) na melhoria do ensino e aprendizagem no ensino médio	1/12/2010



	Autor	Título	Defesa
216	Glaer Gianne Gewehr	Avaliação da educação básica: políticas e práticas no contexto de escolas públicas municipais na cidade de Pato Branco - Paraná	1/12/2010
217	Ibanor Möllmann	Gestão e Avaliação em Larga Escala: uma Análise a partir da Perspectiva de Escolas Privadas No Rio Grande Do Sul	1/12/2010
218	Luiz Carlos Marinho da Silva	Análise do rendimento escolar de turmas do 9º ano no simulado de matemática da Prova Brasil: um estudo exploratório na rede pública municipal de Duque de Caxias/RJ	01/12/2010
219	Mauro Alves Magalhães Sobrinho	Análise do processo de avaliação do ensino básico do Município de Santa Maria do Pará comparado com os exames do INEP, um instrumento complementar de avaliação	1/12/2010
220	Rita De Cássia Zironi Di Nallo	Avaliação Externa: Instrumento De Controle Ou Regulação?	1/12/2010
221	Tânia Fernandes Bogutchi	Modelos lineares e hierárquicos aplicados à Geografia: um estudo de avaliação do ensino fundamental em Minas Gerais	1/12/2010

## NOTAS EXPLICATIVAS

- <sup>2</sup> A pesquisa citada é realizada em parceria com a pesquisadora Marialva Tavares, também do Núcleo de Estudos em Avaliação do Departamento de Estudos e Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas.
- <sup>3</sup> Alguns estudiosos já se propuseram a fazer um levantamento das produções a respeito da temática de avaliações de sistema no Brasil, sem, no entanto, debruçarem-se sobre os referenciais teóricos que têm alimentado a produção acadêmica brasileira, foco do presente estudo.
- <sup>4</sup> A proposta inicial do SIMAVE, de 1992, foi substituída em 2000, quando essa avaliação passou a ser componente do Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (PROEB). De qualquer forma, apesar da mudança no desenho e nos pressupostos, não houve descontinuidade na avaliação mineira desde seus primórdios.
- <sup>5</sup> Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, utilizado pela Secretaria de Educação do Estado, desde 1996, para avaliar a educação básica no estado. Segundo informações disponíveis no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, os principais objetivos do SARESP são: “O principal propósito do Saresp é obter indicadores educacionais que possam subsidiar a elaboração de propostas de intervenção técnico-pedagógica no sistema de ensino, visando a melhorar a sua qualidade e a corrigir eventuais distorções detectadas. O Saresp constitui, assim, uma espécie de “bússola” para a reorientação das ações da SEE/SP, especialmente no que diz respeito à capacitação dos recursos humanos do magistério e do trabalho das escolas participantes. Mais ainda: ao envolver diretamente professores, alunos e pais em suas atividades, pretende contribuir para o fortalecimento e o aperfeiçoamento de uma cultura avaliativa não punitiva e fomentadora de mudanças qualitativas na Educação no Estado de São Paulo”. Disponível em: <http://saresp.edunet.sp.gov.br/2005/subpages/conheca.htm>. Acesso em 23/07/2007.
- <sup>6</sup> A pesquisa citada é realizada em parceria com a pesquisadora Marialva Tavares, do Núcleo de Estudos em Avaliação do Departamento de Estudos e Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas.
- <sup>7</sup> O estudo pretende abranger o período de 1987 a 2012. Contudo, até o presente momento, janeiro de 2012, a Base Capes apresenta apenas estudos finalizados até dezembro de 2010.



## REFERÊNCIAS

BONAMINO, A. C. D. Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

COELHO, M. I. D. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios.

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 16, p. 229-258, 2008. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362008000200005&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000200005&nrm=iso) >.

FREITAS, D. N. T. D. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. Cadernos de Pesquisa, v. 34, p. 663-689, 2004. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000300008&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300008&nrm=iso) >.

LOPES, V. V. Cartografia da avaliação educacional no Brasil. 2007. Tese (Doutorado em Educação). - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

WERLE, F. O. C. Avaliação em larga escala: foco na escola. São Leopoldo: Oikos, 2010.

## BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS

AFONSO, A. Avaliação Educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

ARCAS, P. H. Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências. Tese de doutorado. São Paulo: USP/Faculdade de Educação, 2009.

BARRETTO, E. S. S; PINTO, R. P. (Coord.) Avaliação na educação básica (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/Comped, 2001. Série Estado do Conhecimento, n.4.

BAUER, A. Usos dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de educação continuada. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP/Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06032008-110423>, 2006.

BAUER, A. Uso dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF: Inep, v. 91, n. 228, p. 315-344, mai./ago. 2010.

BORGES, R. M.; CALDERÓN, A. I. Avaliação na Educação Básica tendências temáticas predominantes na Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (1999-2008). In: Anais do 10º Encontro de Pesquisa da Região Sudeste, 2011. Disponível em: [http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/trabalhos/POSEDUC\\_PUCCAMPINAS\\_744.440.852-15\\_trabalho.doc](http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/trabalhos/POSEDUC_PUCCAMPINAS_744.440.852-15_trabalho.doc). Acesso em 19/08/2011.

CARVALHO, L. R. da S. Saresp 2005: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP/Faculdade de Educação, 2008.



FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação & Sociedade, Campinas/SP: CEDES, n. 79, ago/2002.

FREITAS, L. C. (Org.). Avaliação: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

IOSCHPE, G. A favor do Ideb na escola: “pela transparência e o aprendizado”. 01/08/2011. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/a+favor+do+ideb+na+escola+pela+transparencia+e+o+aprendizado/a1597111896186.html>. Acesso em 23/08/2011.

MARTINS, A.; SOUSA, S.M.Z.L. Avaliação educacional e gestão de sistema e de escolas: estado do Conhecimento (2000-2008). XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. São Paulo, 26 a 30 de abril de 2011.

SOUSA, S. M. Z. L. et al. Avaliação educacional e gestão: iniciativas no âmbito do Município e do Estado de São Paulo. In: Anuário do GT Estado e Política Educacional: Política, gestão e financiamento da educação. São Paulo: Anped, p. 429-435, 2000.

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. Educação e Sociedade, Set 2003, vol.24, n. 84, p.873-895. ISSN 0101-7330.

SOUSA, S.M.Z.L.; OLIVEIRA R. P. Sistemas de avaliação educacional no Brasil: características, tendências e uso dos resultados. Relatório de Pesquisa apresentado à FAPESP, São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2007.

VIANNA, H. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2003.

Recebido em fevereiro 2012  
aceito em fevereiro 2012



## O ESTADO CONTRATUAL E A NOVA AGENDA DA EDUCAÇÃO: O CASO DE MINAS GERAIS

Maria do Rosário Figueiredo Tripodi<sup>1</sup>  
zarafigueiredo@gmail.com

### RESUMO

O presente trabalho examina o percurso da avaliação da rede pública estadual de Minas Gerais, no período de 1991 a 2010, as medidas adotadas pela reforma educacional mineira, sobretudo aquelas que dizem respeito ao Programa “Choque de Gestão”, primeira e segunda gerações. Iniciando com os aspectos centrais da proposta de reestruturação da gestão pública, discute-se, em seguida, a implementação do modelo de “Estado Contratual” e a sua interação com o sistema de avaliação implantado, em Minas, desde o início dos anos de 1990, para, finalmente, apresentar possíveis contradições que o modelo tem apresentado na área educacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação da educação • Programa de reforma do ensino público do Estado de Minas Gerais • Educação • Administração pública • Responsabilidade contratual

### ABSTRACT

This paper examines the course of evaluating the public school system in the Minas Gerais state from the year 1991 through 2010, as well as the measures taken in that state's educational reform, particularly those concerning the program ‘Choque de Gestão’ [management shock] in its two first periods. This paper starts dealing with the central aspects of the proposal for re-structuring public management and moves next to focus on the implementing of the model of ‘Estado Contractual’ [contractual state] and its interaction with the evaluation system that has been implemented in Minas Gerais since the 1990s; finally, this paper presents possible contradictions that the model implemented has shown in the educational field.

**KEY WORDS:** Evaluation of education; Reform program of public education in the State of Minas Gerais; Education; Public administration; Contract liability

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo. Bolsista de doutorado do CNPq.

## APRESENTAÇÃO

Este texto apresenta resultados parciais de estudos realizados no âmbito de pesquisa em desenvolvimento junto à pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O objetivo deste trabalho é examinar a interação entre o modelo de gestão baseado no “contratualismo”, adotado em Minas Gerais a partir do Programa “Choque de Gestão”, e o sistema mineiro de avaliação educacional, com vistas a compreender possíveis nexos existentes entre eles e a significação dessa estratégia estatal na regulação educacional mineira. Deve-se destacar um limite evidente deste estudo: a análise da adoção dos princípios da gestão baseada em contratos pelo Governo de Minas Gerais se dá a partir da análise documental de planos e atos normativos, carecendo, portanto, de dados empíricos que serão levantados ao longo da pesquisa. Iniciando com algumas notas teóricas sobre o modelo contratual, o texto traz, na sequência, o percurso feito por Minas Gerais na avaliação do sistema educacional para, em seguida, examinar a interação entre eles.

## INTRODUÇÃO

Desde as últimas décadas do Séc. XX, as sociedades passaram a questionar os governos sobre a forma de organização e funcionamento que até então prevalecera. Fenômenos sociais como a emergência de novos padrões familiares, decorrentes de uma abertura maior em torno da questão sexual, assim como o aumento da violência, além do complexo fluxo migratório a que se assiste, sobretudo hoje, intensificaram esse processo de questionamento. Fenômenos tecnológicos e político-econômicos como a globalização, crise fiscal, falta de legitimidade política também podem ser considerados determinantes para as novas demandas apresentadas, pelos cidadãos e organizações, naquele cenário. Em tempos de globalização econômica e

tecnológica, o pensamento dominante parecia ser aquele que a indiferença dos Estados diante desses processos os faria perder influência em relação a seus pares, uma vez que um Estado rigorosamente nacional já não se sustentaria àquela altura.

Nesse âmbito, várias mudanças foram introduzidas nos aparelhos estatais, principalmente nos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, à maneira de responder às críticas e questionamentos que se faziam sentir. Autores como Pacheco, (2010, p. 187-188), afirmam que se pode, inclusive, perceber traços comuns na agenda de reformas empreendidas pelos países pertencentes a essa organização. Dentre eles, destacam-se a busca por uma administração pública mais eficiente, focada em resultados; a introdução de mecanismos de orçamento e gestão baseados em desempenho; mudanças na forma de controle interno; criação de novos formatos organizacionais e a multiplicação das agências; adoção de mecanismos de mercado e quase-mercado; mudanças na natureza do emprego público e nas relações contratuais entre Estado e funcionários, além da emergência da classe de dirigentes políticos, a quem é concedido o direito de dirigir, a partir da contratualização prévia de resultados. De acordo com a autora, esses novos modelos de gestão, chamados de *New Public Management*, foram, por sua vez, adotados não só por dirigentes mais liberais, mas, também, por governos de orientação trabalhista e de países socialdemocratas, como a Suécia, por exemplo.

No caso brasileiro, os sinais de esgotamento do modelo desenvolvimentista, já nos finais dos anos 1970, assim como a incapacidade de implementar políticas públicas, nos anos seguintes, levaram a um amplo programa de privatização de empresas estatais, nos anos 1990, fazendo com que o Estado





brasileiro revisse o seu papel intervencionista em determinadas áreas.

Nessa revisão, a organização e funcionamento do aparato estatal passaram por transformações a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Pdrae), elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado- MARE, (BRASIL, 1995), sob a liderança do então ministro Bresser-Pereira. Dentre as propostas que norteavam o Plano, destacam-se o desenvolvimento do conceito de núcleo estratégico do Estado, segundo o qual seriam separados setores de atividades exclusivas e não exclusivas do Estado, definindo um novo setor de propriedade pública não estatal. A articulação entre o núcleo estratégico e cada um dos setores envolvidos se daria, então, por contratos de gestão, que, em linhas gerais, pode ser entendido como um instrumento pelo qual se concebe certo grau de autonomia administrativa às agências executivas em troca de compromisso de resultados. Nesse movimento, ocorre uma mudança sobre o objeto de controle que deixa de ser dar sobre os processos para se efetivar principalmente sobre resultados.

Para atender ao novo modelo, alterações foram implementadas pelo MARE que levaram à reestruturação das carreiras com a introdução da remuneração variável, a possibilidade de demissão do servidor público por insuficiência de desempenho, aprovada pela EC n. 19, em maio de 1998 e a vinculação da estabilidade à avaliação de desempenho periódica.

### O MODELO CONTRATUAL COMO A VIA DO MEIO

Trosa (2010), que acompanhou a implantação de contratos de gestão em vários países, advoga que não mais se sustenta um modelo de Estado de todo intervencionista, nem tampouco a sua redução a mais simples expressão. A autora vê, no modelo do “Estado Con-

tratual”, a via do meio, cujas diretrizes não se baseiam na imposição, nem na sua sujeição, já que o Estado aparece, aí, como uma “situação de síntese” entre os pontos de vista e os interesses. Para Trosa (2010, p. 18), o interesse não pode existir *a priori*, mas se constrói por meio de uma atividade de escuta, negociação e tomada de posição. Só assim o Estado se torna garantidor da coesão social nas sociedades em que as diferenças entre indivíduos e grupos sociais são crescentes. Depreende-se, portanto, das palavras da autora, que o contrato de gestão por resultados não implica, necessariamente, uma escolha por um Estado mínimo ou que se traduza em um modelo “antiestado”. Contudo, a mesma Trosa (2010) nos lembra que toda reforma traduz implicitamente um projeto político, traduz escolhas que, raramente, são exibidas como tais, mas se revelam claramente quando examinadas. O que se propõe, pois, mais adiante, é mostrar como os contratos de gestão chegam ao governo estadual e interagem com o modelo de avaliação do sistema educacional implementado em Minas Gerais, nos anos de 1990 e que, após transformações, em 2000, passa a constituir o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Simave.

### REDES DE INFLUÊNCIA

Ao tratar da agenda de reformas no Brasil, Pacheco (2010, p. 195) afirma que um dos desdobramentos do Pdrae foi a preocupação com a eficiência gerencial na agenda dos governos subnacionais. Ainda que o alcance dessas propostas não tenham atingido os anos de 1990, por ocasião da criação do MARE, na última década tem-se assistido a sua incorporação nessas agendas, sobretudo na esfera estadual. No caso mineiro, pode-se hipotetizar que o fato do governo Aécio Neves ser parte da mesma orientação político-partidária do governo central, à época do Pdrae, tenha sido um fator facilitador da adoção do modelo de reforma estatal, que teve como aliado os



vários fóruns especializados, à maneira de difusão de ideias e modelos de regulação dos sistemas. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Secretários de Administração (CONSAD), que reúne secretários estaduais da Administração, constituiu-se em espaço privilegiado de disseminação e circulação de ideias, especialmente na criação e fortalecimento da agenda de um “Estado Contratual”. Na contramão do que alguns estudos têm apontado<sup>2</sup>, acredita-se que o CONSAD, e não o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, tenha contribuído, de maneira considerável, para a implementação e efetivação da nova agenda educacional nos Estados. Tome-se, a esse exemplo, a sucessão mineira de 2010, em que foram substituídos o secretário de estado e seu adjunto da pasta da educação, depois de dois mandatos. Todavia, foram preservados os da administração que, no caso mineiro, estiveram à frente da reforma instituída.

Subjaz, pois, a essa decisão, a submissão do modelo educacional a uma política mais ampla, “coerente” com os objetivos da administração econômica e fiscal e que, independentemente do setor, apresenta as mesmas diretrizes ou, nos termos do debate, estão alinhadas estrategicamente. Pode-se, pois, considerar que os novos conteúdos da agenda educacional, no caso de Minas, não se consolidaram de maneira isolada, mas se deram a partir de uma reforma ampla do Estado. Para alguns autores como Pacheco (2010) e Trosa (2010), quando há uma revisão dos papéis de todos os setores do Estado, torna-se mais fácil a aceitação das mudanças por parte dos servidores e da sociedade civil, como um todo. Por outro lado, nomes como Dunleavy e Hood (1994), Hood (2007), defendem que a transposição indevida de instrumentos desenvolvidos por gestão empresarial gera graves distorções quando aplicada ao setor público. Na mesma direção, Abrucio (2006) afirma que a natureza da administração pú-

blica é diferente do setor privado. Para o autor, o modelo gerencial pressupõe a separação entre política e administração, o que não procede na administração pública. Valores como equidade e justiça, típicos do público, não podem ser medidos ou avaliados por conceitos gerenciais.

## O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO: PERCURSOS

A criação e implementação de um sistema de avaliação em Minas, no início dos anos 1990, coincide com a reorganização do Estado central, sustentado pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – Pdrae, e que traz no bojo da nova agenda o delineamento de um sistema nacional de avaliação. Todavia, Freitas (2007, p.07) nos lembra que o interesse estatal pela avaliação remonta, no Brasil, aos anos de 1930, no âmbito da pesquisa institucionalizada e do planejamento educacional, mas é somente no final dos anos de 1980 que se pode falar em um sistema avaliativo, de fato.

No estado mineiro, os primeiros movimentos nessa direção foram dados no contexto da reforma educativa, apresentada em março de 1991, pelo então governador Hélio Garcia, e que tinha como um dos pilares a criação de um sistema de avaliação externa. A continuidade a esse processo foi viabilizada pela sucessão governamental que levou Eduardo Azeredo ao poder, em janeiro de 1995, tendo Walfrido dos Mares Guia como Secretário da Educação e vice-governador, respectivamente<sup>2</sup>. Já em 1999, Itamar Franco assume o governo, cuja campanha fora marcada pela crítica ao governo anterior. Todavia, o que se viu foi a continuidade aos principais projetos desenvolvidos pela gestão anterior, como eleição de diretores, avaliação do sistema de ensino, programas de formação de professores e diretores e autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas (OLIVEIRA e SOUSA, 2007). Para Dias (2009), embora tenha havi-



do uma mudança do discurso governamental, as políticas implementadas no Governo Itamar Franco mantiveram ações prescritivas com tendências homogeneizadoras e centradas no Estado. (DIAS, 2009, p. 68).

O lugar privilegiado das avaliações, a que hoje assistimos, como “nova dimensão da luta pelos direitos à educação” (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005) remonta, no Brasil, ao final dos anos 90, do séc. XX, e a crença nesse mecanismo como propulsor de qualidade pode ser constatada, por exemplo, pelo significativo aumento na criação de sistemas próprios de avaliação por estados e municípios focados, principalmente, em desempenho de estudantes em testes padronizados, conforme mapeamento realizado em 2007. (LOPES e SOUSA, 2010).

Minas Gerais não só contribuiu para esse índice, como ostenta seu pioneirismo na integração de programas de avaliação no panorama educacional brasileiro, o que se explica, talvez, pela relativa experiência com a avaliação da aprendizagem herdada de professores europeus, na década de 1920, assim como com a formação de professores mineiros nos Estados Unidos, como bem assinala Heraldo Vianna, responsável pela implantação do programa mineiro, no início dos anos 90. (VIANNA *et al.*, 1993). Contudo, a experiência da avaliação educacional mineira, que começou a ser estruturada a partir de 1991, passou por mudanças bastante significativas ao longo do tempo, principalmente no que diz respeito à sua inserção no programa de reforma do Estado “Choque de Gestão”.

Nesse sentido, Maroy (2011, p.19) afirma que os regimes de regulação são trabalhados por políticas educativas cuja orientação pode ser diversificada, mas que, em diferentes graus, tendem a substituir ou a superpor antigos modos de regulação e novos arranjos institucionais. Ainda de acordo com uma

das hipóteses trabalhadas pelo autor, a evolução dos modos de regulação em escala nacional interage com processos locais de regulação e influencia a produção de desigualdades entre escolas.

Dessa maneira, faz-se necessário discorrer, de maneira sucinta, sobre o modo com que o sistema de avaliação mineiro se consolidou para, em seguida, entendermos o seu “comportamento” a partir da reforma empreendida em 2003, mas que dá um salto gerencial considerável em 2007, com o modelo de Estado Contratual.

Segundo Souza (1999, p. 57), a criação de um sistema de avaliação nasceu da exigência de uma escola que fosse compatível com uma nova organização social, pautada nos ideais democráticos, de participação social e corresponsabilidades. Nessa perspectiva é que se insere, pois, a avaliação, como ponto de referência para introdução de mudanças, de inovações que dessem conta da “nova sociedade”, como base para superar desafios como qualidade, eficácia e eficiência. No caso mineiro, a criação de um sistema próprio de avaliação, ligado à Secretaria de Estado de Educação, tinha respaldo legal na Constituição do Estado de Minas Gerais, de 1989, que no seu Art. 196, X, estabelece a “garantia do padrão de qualidade, mediante: a) avaliação cooperativa periódica por órgão próprio do sistema educacional, pelo corpo docente e pelos responsáveis pelos alunos”, ou seja, o texto constitucional do Estado já antecipava o preconizado no Art. 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, quando trata de “VI - 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” .

O desenho do Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Ge-



rais, segundo Vianna *et al.* (1993), foi pensado no sentido de não se limitar à verificação do rendimento escolar, partindo do pressuposto de que qualidade em educação exige a consideração de variáveis relacionadas ao I) contexto; II) a fatores não diretamente ligados à escola; III) informações ligadas à escola, por intermédio da coleta de elementos de entrada, do processo e de dados relativos ao produto. Assim, o Programa, àquela altura, definiu como objetivos da avaliação I) conhecer o desempenho dos alunos em aspectos cognitivos dos conteúdos curriculares; II) levantar dados e informações para servirem de subsídios na tomada de decisões sobre o desenvolvimento do processo de ensino; III) identificar, nos conteúdos curriculares, pontos críticos que necessitam maior atenção e requerem intervenção imediata e prioritária para a melhoria da aprendizagem; IV) fornecer, a partir dos dados levantados, subsídios para que os professores possam atuar com maior eficiência na condução do processo de ensino e a Secretaria de Educação possa colaborar para maior eficiência do sistema. (VIANNA *et al.*, 1993, p.09).

As avaliações que a princípio eram bianuais passaram a ser aplicadas anualmente, tendo em vista a implantação da Progressão Continuada. Os alunos da 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, 2<sup>o</sup> ano do ensino médio e alunos do curso de habilitação Magistério eram submetidos a exames de matemática, física, química, biologia, dependendo da série, além de português e redação, obrigatórias para todos os níveis. A escolha pelo método censitário, em oposição ao amostral, foi feita tendo-se em vista: I) criar uma cultura da avaliação em todo o sistema; II) levar os professores a uma atividade cooperativa dentro da própria escola e com membros do colegiado; III) identificar as escolas que mais precisariam de assistência material e recursos humanos; IV) positivar, no conjunto do sistema, as es-

colas de melhor desempenho a fim de reconhecer o mérito desses professores e permitir que as escolas alcancem autonomia pedagógica. Merece destaque o modo como o aspecto censitário das avaliações foi pensado, o que Vianna *et al.* (1993) chamaram de “censitário parcial” pois, embora todos os alunos das mencionadas séries fossem submetidos à avaliação, cada um deles responderia a apenas uma das três ou quatro provas, cuja escolha seria aleatória, criando-se, assim, uma enturmação específica para a submissão aos exames. Tanto esse modelo “censitário parcial” quanto a enturmação específica tinham a intenção de “desvincular, nas primeiras avaliações, os resultados do rendimento dos alunos de determinada escola do desempenho profissional de seus professores”, além da “necessidade de se evitar que os resultados do desempenho dos alunos nas provas fossem influenciados positiva ou negativamente o que fatalmente ocorreria caso se adotasse o critério de homogeneização, em que o agrupamento de alunos em turmas é feito por níveis similares de aproveitamento escolar”. (VIANNA *et al.*, 1993, p. 08). Em relação à disseminação dos resultados, a publicação de relatórios era o principal meio, embora outras formas de apresentação pudessem ser utilizadas, tendo em vista o tipo de usuário. Nas escolas, os resultados, após analisados, se tornariam um outro relatório a ser divulgado aos pais. Dependendo do público, os resultados poderiam ser, também, transformados em tipos textuais mais atrativos à leitura, utilizando-se outros suportes como fôlders para apresentação das informações.

Nigel Brooke, ao analisar o “futuro das políticas de responsabilização no Brasil”, conclui que o Estado de Minas Gerais não se configura como sistema de responsabilização porque o programa mineiro de avaliação não foi desenhado para fazer comparações entre escolas, uma vez que “a legislação proíbe explicitamente a utilização dos



resultados com o objetivo de ‘classificar as escolas ou outros componentes do Sistema de Educação de Minas Gerais com vistas a modificar o processo educativo’” (BROOKE, 2006) p. 386). Ao tratar da legislação, o autor se refere, na verdade, ao Art. 216, do documento final do II Fórum Mineiro de Educação, realizado em 2001 que, de fato, deixa claro o caráter formativo sobre o qual o sistema deveria se erigir, embora as evidências nos tenham mostrado que já no seu primeiro esboço contemplavam-se a possibilidade de comparação das escolas e o reconhecimento do mérito. Todavia, há de se reconhecer que, inicialmente, havia uma predominância dos aspectos formativos que deveriam envolver a avaliação. Levantados e informações para servirem de subsídios na tomada de decisões sobre o desenvolvimento do processo de ensino, criar um clima de cooperação entre os atores escolares e avaliar o currículo eram objetivos que, fundamentalmente, justificavam a criação do sistema.

Como já se disse, o Governo de Itamar Franco, embora apresentasse muitas críticas em relação ao seu antecessor, não alterou de maneira substantiva a gestão educacional como um todo. Entretanto, foi no seu governo que uma das primeiras mudanças no sistema de avaliação do Estado se deu. Por meio da Resolução n. 104, de 14 de julho de 2000, cria-se o SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública.

Segundo Oliveira e Sousa (2007), não foi encontrada, em nenhum dos documentos consultados, a justificativa para a reestruturação do programa de avaliação que estava em curso desde 1992, a não ser uma crítica ao modelo anterior sob o argumento de que não estavam claros os objetivos nem os desdobramentos das avaliações realizadas desde então. O que acontece, porém, é que o sistema de avaliação mineiro, denominado SIMAVE a partir dos anos 200, vem apresentando

novos contornos. Além da introdução da Teoria de Resposta ao Item - TRI, os itens que compõem os testes passaram a ser produzidos com base nas matrizes curriculares do SAEB e da proposta curricular de MG. Do ponto de vista curricular, os testes passaram a verificar somente os componentes de língua portuguesa, com foco na leitura, e matemática. A avaliação da escrita, que antes se dava por meio de redação, obrigatória em todos os níveis, deixou de ser utilizada a partir da instituição do SIMAVE. É, contudo, em 2003, que a avaliação do sistema assume novas perspectivas ao ser inserida no programa de reforma administrativa do Estado, denominada “Choque de Gestão”, que tem na mensuração de desempenho a base para as novas formas de relação entre governo, servidores e cidadãos, como o alinhamento estratégico de pessoas, sistemas e organizações.

Ao se debruçar sobre as formas de organização de um Estado, não se pode perder de vista o fato de que a adoção ou preterição de determinados modelos de gestão guardam estreitas relações com as tradições políticas do lugar onde essas mudanças serão, ou não, implementadas. Em Minas Gerais, ao que parece, a sucessão de governos de orientação ideológica e política mais ou menos semelhantes<sup>3</sup> favoreceu a implementação do modelo de Estado Contratual como forma de regulação do sistema educacional, com todos os seus desdobramentos.

Em 2003, Aécio Neves é empossado governador e implementa, nesse mesmo ano, o Programa “Choque de Gestão: pessoas, qualidade e inovação na administração pública”, que buscava, segundo o discurso oficial, imprimir modernidade, transparência, agilidade e eficiência na gestão, adequando-a aos novos tempos. Para tal, não só a revisão do modelo de gestão administrativa se fazia necessária. Era preciso, também, rever os recur-



soos humanos, buscar parcerias com o setor privado e com o terceiro setor para a prestação de serviços públicos e, principalmente, alinhar todas essas estratégias à avaliação de desempenho institucional e individual. Afinal, o Governador deixou claro em sua mensagem à Assembleia, em 2004, que o “alinhamento entre o desenvolvimento de pessoas, objetivos organizacionais e avaliação dos resultados das políticas públicas” constituiria o paradigma sobre o qual a nova forma de gestão estatal se basearia (MINAS GERAIS, 2004), tendo, para isso, respaldo legal nos Decretos 43.145/03 e 43.146/03 que criaram o Colegiado de Gestão Governamental e o Programa de Modernização da Gestão, respectivamente. Entre outras providências, destacam-se algumas ações tomadas no âmbito desses decretos, como a redução do número de secretarias e de cargos comissionados e, principalmente, a reorganização do modelo de reforma que orientasse para a eficiência da gestão, da produtividade, eficiência e controle eficaz. Nesse contexto, os mecanismos de avaliação, tanto individual, quanto institucional, tornaram-se elementos centrais de gestão pública, apresentando novos matizes a partir do Programa “Acordo de Resultados”.

Implementado como um dos principais desdobramentos do “Choque de Gestão”, o “Acordo de Resultados” consiste, grosso modo, no modelo de “Estado Contratual”, ou “contratualização de resultados”, em que se dá a negociação entre o Poder executivo estadual e os dirigentes dos órgãos, à maneira de se alinhar as instituições com a estratégia governamental. Seus principais objetivos podem ser resumidos como: I) Melhorar a qualidade e eficiência dos serviços públicos prestados à sociedade; II) alinhar o planejamento e as ações do acordado com o planejamento estratégico do Governo, viabilizando a implementação da estratégia; III) dar transparência às ações das instituições públicas envolvidas e faci-

litar o controle social sobre a atividade administrativa estadual; IV) auxiliar na implementação de uma cultura voltada para resultados, estimulando, valorizando e destacando servidores, dirigentes e órgãos ou entidades que cumpram suas metas e atinjam os resultados previstos. (MINAS GERAIS, 2010c).

O “Acordo”, instituído pela Lei 14.694, de 30 de julho de 2003, tem seu amparo legal na EC n° 19 de 1998, que prevê a contratualização de resultados, quando trata da possibilidade de ampliação da autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos órgãos e entidades, mediante a celebração de contratos entre seus dirigentes e o poder público, que tenha por objeto a fixação de metas de desempenho (MINAS GERAIS, 2003b).

Nessa perspectiva, a concessão de prêmio por produtividade aos servidores inscreve-se como principal mecanismo de incentivo. Entre 2003 e 2007 foram celebrados 25 Acordos de Resultados, envolvendo órgãos e entidades do executivo estadual, entre elas a Secretaria Estadual de Educação (MINAS GERAIS, 2010a). Já o “Estado para Resultados”, também conhecido como “segunda geração” do “Choque de Gestão”, abrange o período de 2007 a 2010, marcado pela reeleição do então governador Aécio Neves. Se na primeira geração havia a grande preocupação em trazer elementos da lógica empresarial para a gestão pública, como eficiência, eficácia, produtividade, avaliação; no segundo ciclo, o “grande desafio a enfrentar é o de consolidar, institucionalizar o processo de transformação, de forma a assegurar sua irreversibilidade”. (VILHENA *et al.*, 2006, p. 354).

O “Estado para Resultados”, que constitui “uma ferramenta gerencial para impor uma racionalidade central às decisões, estimular a convergência e o alinhamento de esforço e focali-



zar atenção aos decisores nos fatores-chave para o sucesso” (GUIMARÃES *et al.*, 2010, p.14) vê, ainda, como vital, a incorporação de práticas de monitoramento e avaliação ao ciclo de vida das políticas públicas.

Assim, acompanhando as diretrizes do “Choque de Gestão” e alinhada à política de modernizar, imprimir eficácia e transparência à Gestão Pública, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais parece partir, também, do pressuposto de que há uma relação direta entre competitividade econômica, eficiência e qualidade dos sistemas educacionais. De acordo com Vanessa Guimarães, então Secretária da Educação, a reforma do sistema educacional se deu em um “contexto de crise fiscal, quando não se podia alimentar expectativas de novos investimentos, a curto prazo, na área, ao mesmo tempo em que era imprescindível reduzir as desigualdades”. Portanto, tratava de “oferecer melhor educação para um número maior de pessoas, com os limitados recursos disponíveis.” (GUIMARÃES *et al.* 2010, p. 114). O problema consistia, pois, de acordo com a autora, em um problema de gestão, de rede de ensino e de escolas que precisavam ser mais “bem monitoradas, avaliadas e geridas”. Nesse contexto, várias ações foram implementadas no sentido de garantir a qualidade da educação oferecida, destacando-se: a criação do novo plano carreira, criado pela Lei n. 15.294, de 2004, que passou a prever a promoção e progressão baseadas no mérito (aferido por meio da avaliação anual de desempenho individual); a contratação de resultados pela instituição do “Acordo de Resultados” e a remuneração variável baseada no prêmio de produtividade, de acordo com a execução das metas acordadas. Já em 2007, ano de implementação do programa, foi firmado o primeiro Acordo de Resultados da Secretaria de Estado da Educação, o que levou ao pagamento de prêmio de produtividade correspondente a 90,1% da remuneração aos

servidores, já que houve um alto nível de execução das metas, segundo o Governo. A partir daí, então, um novo termo de acordo passou a ser assinado anualmente, com duas novas medidas introduzidas: passou-se a medir apenas os resultados finalísticos e não mais os intermediários e o Acordo foi desdobrado em duas fases - uma primeira, assinada entre o Executivo e as Secretarias, e a segunda, em que se firmou o Acordo entre a Secretaria de Educação com os diretores de todas as 46 Superintendências Regionais de Ensino.

### SISTEMA EDUCACIONAL E CONTRATUALIZAÇÃO DE RESULTADOS: INTERAÇÕES POSSÍVEIS?

Acredita-se, com Oliveira e Araújo (2005), que se deve, de fato, redimensionar a polarização entre as ideias de eficiência e de democracia, por serem complementares e não antagônicas. Também se entende, com os autores, que “uma eficiente aplicação dos recursos públicos, uma eficiente gestão das políticas sociais e um eficiente espaço de comunicação política (pactos) não só integram como potencializam os princípios democráticos.” (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p. 06). Contudo, no caso mineiro, tem-se, ainda, que avaliar em que medida o conceito de eficiência e controle eficaz tem concorrido para propiciar a democratização, a equidade, o estabelecimento de uma cadeia lógica entre produtos medidos e efetivação da qualidade dos serviços educacionais ofertados, em seus diversos níveis: concepção curricular, relação professor-aluno, equidade entre escolas e regiões, entre outras.

Não se pode esquecer, como afirmam Souza e Oliveira (2003, p. 875), que os processos de avaliação legitimam “valorações” úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos rankings, definidos



basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala. Tal competição é garantida pela associação entre desempenho e financiamento, podendo redundar em critérios para alocação de recursos, que incidem, até mesmo, em remunerações diferenciadas dentro de sistemas de ensino que até pouco trabalhavam com a noção de remunerações isonômicas.

Embora atenta ao limite evidente desse estudo, que busca entender a interação dos princípios do Estado Contratual com regulação educacional mineira, a partir da análise documental e pesquisa bibliográfica somente, não me parece prematuro indagar sobre as contradições que, de plano, parecem perpassar o sistema. A princípio, algumas características do modelo contratual parecem ser inconciliáveis à regulação educacional por propor “melhorias” que apontam para uma não sustentação com o passar do tempo.

A primeira questão que se coloca é o paradoxo em que repousa a contratualização. Esse tipo de gestão é pautada no binômio flexibilidade na autonomia/responsabilização. Ou seja, as agências executivas concedem relativa autonomia “gerencial” ao signatário do acordo e, em troca, este se compromete com determinados resultados, ou metas estipuladas à época da assinatura do contrato. Note-se que no caso da educação essa pactuação é bastante questionável porque a busca do cumprimento das metas pode induzir processos difíceis de serem contornados dentro da escola.

Trosa (2010) afirma que o “Contrato” implica negociação baseada na escuta, acordo, equilíbrio e equidade. Afinal, essa é uma forma de gestão que não pode se basear, segundo ela, nem na imposição, nem na sujeição, mas, ao contrário, na figura do “Estado-síntese”. Isso posto, no caso da educação, a estipulação de metas a

serem alcançadas parece inviabilizar o processo de negociação e autonomia concedida previamente, já que o modelo do programa tem pela frente um “horizonte demarcado”, metas estipuladas, para os quais se deve investir forças de forma a alcançá-los. Para os que advogam a favor das metas, sob o argumento de que no modelo mineiro pode-se reformular as metas quando elas se mostram infactíveis, cabe lembrar que, independente de quantas vezes possam ser reformuladas, serão sempre o limite sobre o qual o sistema deve funcionar e, uma vez que se tente maximizar a autonomia, certamente os estabelecimentos terão problemas tendo em vida o contrato assinado que prevê:

#### CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA – DA RESCISÃO

A 2ª Etapa do Acordo de Resultados poderá ser rescindida por consenso entre as partes ou por ato unilateral e escrito do(s) Acordante(s) ou do representante do Governador do Estado, em caso de descumprimento grave e injustificado, nos termos da legislação vigente.

Parágrafo único. Ao término da vigência deste Acordo, ou sendo o mesmo rescindido, ficarão automaticamente encerradas as prerrogativas para ampliação de autonomia gerencial, orçamentária e financeira e flexibilidades que tiverem sido concedidas ao Acordado por meio desse instrumento (MINAS GERAIS, 2010b) p. 05).

Percebe-se, pelo excerto acima, que o descumprimento dos termos pode levar à rescisão do contrato, a qualquer tempo, e, por conseguinte, à suspensão da autonomia e flexibilidade concedidas. Outro fator que precisa ser repensado nesse âmbito é a criatividade por ser um elemento vital do processo de ensino/aprendizagem, sobretudo, por estar associada ao dinamismo que encerra o ensino. O fato é que não há fórmulas que deem conta da heterogeneidade das escolas, no seu



contexto atual. Assim, ao se comprometer com o alcance de metas, é compreensível que os atores envolvidos no acordo restrinjam suas estratégias de ensino a um único modelo, de forma a ensinar aquilo, e tão somente aquilo, que os levarão ao alcance do pactuado. Nesse aspecto, as metodologias de ensino estariam bastante propensas a um enquadramento “estratégico” que visasse a um fim predefinido que é o alcance das metas que correspondem, por sua vez, em parte, ao desempenho dos alunos nas avaliações externas, no caso, o SIMAVE.

Outro elemento contraditório, que se levanta no seio dessa forma de gestão, em Minas Gerais, diz respeito à própria filosofia do “Contrato”. Esse modelo desponta em substituição ao modelo “hierárquico burocrático” que, segundo Maroy (2011), é fundado na legitimidade da razão, da racionalidade em valor ou da lei. No caso do modelo contratual, a que o autor chama de “regulação pós-burocrática”, exatamente por ter “superado” o controle do sistema pela conformidade dos atos à regra e procedimentos, temos outra situação paradoxal envolvendo o direito, os aspectos legais. Se, de um lado, a forma de controle se dá (ou deveria) via contrato, assinado pelas partes, cada uma se comprometendo com as suas respectivas obrigações contratuais, e não mais por meio de leis, de outro, o que se percebe é a produção de uma série de decretos, regulamentos e circulares relacionados à contratualização, reafirmando, assim, a regra do direito. Em Minas, de 2003 a 2010, no âmbito do Programa Choque de Gestão, foram editados oitenta e sete atos<sup>4</sup> normativos direcionados à regulação do ensino, em todas as suas dimensões, o que nos permite concluir, com Maroy, que esse “regime pós-burocrático está, ao mesmo tempo, em ruptura e em filiação com o regime burocrático”. (MAROY, 2011, p. 33). Com relação, ainda, à questão da quantidade de atos normativos produzidos, há de se

atentar para aquilo que Allen Schick denomina de “mentalidade de obediência”. O autor alerta que os contratos legalistas demais, com as partes integrando apenas resultados fixados, levam o serviço público a uma extrema rigidez, criando, nos servidores, “uma mentalidade de obediência à letra do contrato em detrimento da criatividade”. (TROSA, 2010, p. 238).

## O QUE OS NÚMEROS INDICAM?

Ao tratar da escolha de indicadores sociais a fim de serem usados no processo de formulação e avaliação de políticas públicas, Jannuzzi (2005 p. 139) chama a atenção para a necessidade de ela ser pautada “pela aderência deles [dos indicadores] a um conjunto de propriedades desejáveis e pela lógica estruturante da aplicação, que definirá a tipologia de indicadores mais adequados.” Afinal, os “indicadores sociais permitem a operacionalização de um conceito abstrato ou de uma demanda de interesse pragmático”, apontando, indicando, aproximando, traduzindo “em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente”. (p. 141). Para isso, segundo o autor, faz-se necessária a observação de doze propriedades, cuja avaliação da aderência deveria determinar o uso (ou não) de determinado indicador para certo propósito. Essas propriedades podem ser descritas como relevância, validade, confiabilidade, cobertura populacional, sensibilidade às ações previstas, especificidade ao programa, transparência metodológica na sua construção, comunicabilidade ao público, factibilidade operacional para sua obtenção, periodicidade na sua atualização, desagregabilidade populacional e territorial, comparabilidade da série histórica.

O EpR nasceu da lógica introduzida pelo Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado – PMDI que, já na sua primeira versão, apresentava dez



objetivos prioritários, uma carteira de 30 Projetos Estruturadores que iriam ajudar na implementação dos objetivos, o Plano Plurianual de Ação Governamental – PPAG e uma série de indicadores selecionados para a avaliação das ações do governo, de modo “a aumentar a transparência da ação governamental e garantir a efetiva implementação da Agenda de Prioridades”. (MINAS GERAIS, 2003a). Dentre esses dez objetivos estava, acertadamente, a Educação, que compõe o tópico “Melhoria e ampliação dos serviços públicos”. Para tal, as seguintes ações foram selecionadas: I) Ampliar o ensino fundamental para 9 anos com a incorporação de alunos aos 6 anos de idade; II) Estruturar os Centros de Formação Técnica, em parceria com a iniciativa privada, entidades de classe e municípios (pós-médio); III) Ampliar a jornada escolar: “Aluno em tempo integral”; IV) Desenvolver o programa “Escola ativa, comunidade viva”, em áreas de vulnerabilidade social; V) Melhorar a qualidade e universalizar o ensino médio (qualificação para o trabalho, estágio e monitoria); VI) Ampliar o “programa Bolsa Escola”; VII) Ampliar a informatização nas escolas; VIII) Desenvolver o programa de alfabetização de adultos, em áreas de vulnerabilidade social; IX) Modernizar o sistema educacional, racionalizando as estruturas e informatizando os processos; X) Estabelecer parcerias com empresas e organizações não governamentais como entidades religiosas, para alfabetização de adultos; XI) Capacitação continuada dos docentes. (MINAS GERAIS, 2003a) p. 114). Já os indicadores que expressariam o cumprimento dos objetivos foram descritos em: I) Proficiência acadêmica dos alunos do Ensino Fundamental na avaliação externa (SAEB); II) Proficiência acadêmica dos alunos do Ensino Médio na avaliação externa (SAEB); III) Índice de evasão (reduzir); IV) Percentual de pessoas que vivem em domicílios com computadores (PNAD). (MINAS GERAIS, 2003a p. 123).

Em 2007, com a implementação da segunda geração do “Choque de Gestão” – EpR, o PMDI passa por uma revisão levando à alteração de alguns objetivos estratégicos, como a preocupação em “reduzir as disparidades regionais de aprendizado em Minas Gerais”. Outro elemento novo no PMDI foi o desdobramento dos objetivos estratégicos em resultados finalísticos, acompanhado dos indicadores, conforme apresentado no quadro 1:

A criação de um sistema de indicadores pode contribuir, certamente, para o monitoramento de determinado programa, aumentando, assim, as chances de que esse seja exitoso, tendo em vista seus propósitos. Todavia, para que isso se dê, faz-se necessário que esse sistema seja capaz de cobrir todas as etapas do fluxo: insumo, processo, produto, resultado e impactos e, sobretudo, seja capaz de retroalimentar o ciclo das políticas públicas em questão. Nessa perspectiva, Werneck (2010) chama a atenção para a necessidade de que “a relação causal entre os diferentes indicadores (de insumo, processo, produto, resultado e impacto) seja construída com maior clareza, permitindo mensurações intermediárias, através das quais seja possível realizar correções de rumo.” (WERNECK, 2010, p. 92). Tendo-se em vista as considerações dos autores e com atenção aos indicadores apresentados pelo Programa “Estado para Resultados”, na área de resultados da Educação, pode-se indagar, a princípio, sobre a validade desses indicadores como tradução da dimensão da qualidade e equidade do sistema educacional que se deseja atingir, no estado, segundo o discurso oficial. Ao assinar o Acordo de Resultados, em 2007, a Secretaria de Estado da Educação pactuou 70% do contrato para resultados finalísticos e 30% para demais itens, ao contrário, por exemplo, da Secretaria de Saúde para a qual o Acordo foi efetivado tendo-se em vista o cumprimento de 30% de resultados finalísticos, 30% de pro-



Quadro 1

Projeto Estruturador	Objetivo estratégico	Resultado finalístico	Indicadores
1. Desempenho e qualificação dos professores	1. Promover um salto na escolaridade média da população, formada em um sistema eficiente, com altos índices de equidade e orientado pro padrões internacionais de custo e qualidade	1. Elevar o percentual de docentes do ensino básico com curso superior: 1ª a 4ª série, 5ª a 8ª série, ensino médio	1. Taxa de conclusão dos grupos de desenvolvimento profissional (%) atendidos pelo Projeto Escola de Tempo Integral
2. Escola de Tempo integral	2. Reduzir as disparidades regionais de aprendizado em Minas Gerais	2. Elevar o percentual de professores/gestores escolares com certificação ocupacional	2. Escolas utilizando o SIMADE (%)
3. Novos padrões de gestão e atendimento da educação básica	3. Promover um salto de qualidade no ensino, orientado por padrões internacionais	3. Aumentar a taxa de conclusão do ensino fundamental/médio	3. Escolas com laboratório em funcionamento e conectado à internet (%)
4. Sistemas de avaliação da qualidade do ensino e das escolas		4. Aumentar o número de alunos lendo aos 08 anos	4. % dos alunos em escolas estaduais avaliadas em português e matemática na 3ª série do EM (%)
		5. Melhorar a qualidade de ensino aferida por PROEB: 4ª série/5º ano d ensino fundamental, 8ª série/9º ano do ensino fundamental, 3ª série do ensino médio	5. % dos alunos das escolas estaduais avaliadas em português e matemática no 9º ano do EF (%)
		Aumentar a escolaridade média dos jovens aos 15 e aos 18 anos de idade	6. % dos alunos das escolas estaduais avaliados em português e matemática no 5º ano do EF (%)
		Redução das desigualdades regionais entre as S.R.E, calculadas pela diferença IQEMAX – IQEMIN dos índices de qualidade de ensino	7. % de alunos com necessidades educacionais especiais atendidos (%)
		Reduzir a taxa de distorção idade-série no ensino fundamental/médio	8. Adolescentes de 15 a 18 anos matriculados no ensino médio da rede estadual (aluno)
			9. Percentual de Escolas Família agrícolas (%)
			10. Percentual de municípios mineiros beneficiados pela cooperação mútua entre estado e municípios (%)
			11. Número de alunos atendidos na educação profissional (aluno)

Elaboração própria

Fonte: PPAG 2008/2011 – SEPLAG/MG

**QUADRO 2 - Classificação dos indicadores finalísticos 2007-2010 (%)**

TIPO DE INDICADOR	2007	2008	2009	2010
Indicadores de insumo	11,3	4,9	4,8	5,7
Indicadores de processo	8,5	19,4	20,2	22,9
Indicadores de produto	27,4	32,0	29,8	28,6
Indicadores de resultado	41,5	36,9	37,5	35,2
Indicadores de impacto	11,3	6,8	7,7	7,6

Fonte: Adaptado de Werneck, et al. In. GUIMARÃES, T.D; PORDEUS, I.; CAMPOS, E.S.A. (Org.). Estado para Resultados – Avanços no monitoramento e avaliação da gestão pública em Minas Gerais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 86.

jetos estruturadores, 30% de agenda setorial e 10% de indicadores relativos à racionalização de gastos. O fato de o contrato apresentar uma distribuição diferente de acordo com o setor pode ser considerado uma boa estratégia, a princípio. Isso porque estaria contida aí, supostamente, a preocupação, por parte do Governo, em considerar as especificidades de cada área - saúde, educação, segurança pública, transportes, entre outras – na elaboração das políticas. Por outro lado, o percentual de comprometimento da educação com resultados finalísticos pode levar a um “estrangulamento” do sistema que passa a girar apenas em torno de produtos, embora saibamos que determinados “produtos” podem, em outro momento, implicar em alguns impactos. Por exemplo, um aumento de escolas em determinada comunidade pode não acarretar mudanças nas taxas de alfabetização de seus alunos, mas, ao mesmo tempo, pode levar ao alcance desses efeitos.

Outro aspecto que não se pode perder de vista é o fato de Minas Gerais reformular, em 2004, o plano de carreira dos servidores públicos que está intimamente ligado aos produtos finalísticos. Com o novo plano de carreira, passa a fazer parte da remuneração dos servidores um prêmio de produtividade vinculado ao percentu-

al de metas atingidas por eles e, para isso, faz-se necessário que os indicadores sejam passíveis de mensuração, pois só assim se pode convertê-lo em metas atingidas e, por conseguinte, ao pagamento do “prêmio”. No quadro abaixo, é possível observar como se deu a evolução dos indicadores no período que corresponde ao programa “Estado para Resultados”:

Note-se, pelos percentuais acima, que os indicadores sofrem uma mudança brusca entre 2007 e 2008. Os indicadores de resultado e impacto caem e os de processo de produto apresentam um aumento considerável. Isso se deve, naturalmente, à presença do modelo de Estado Contratual. Para se avaliar os Acordos de Resultados de cada secretaria torna-se necessário que os indicadores sejam mensuráveis. No ano de implementação do Programa, provavelmente muitos indicadores propostos não eram passíveis de mensuração. Como fazer, então, para o pagamento do “prêmio de produtividade”, ao final do ano? Além do que, conforme aponta Werneck, “as secretarias buscam pactuar indicadores que estejam exclusivamente sob sua governabilidade, sendo normalmente de insumo, processo ou produto”. (WERNECK, 2010, p. 87). No caso da educação, especialmente, em que os impactos se dão a médio e a longo





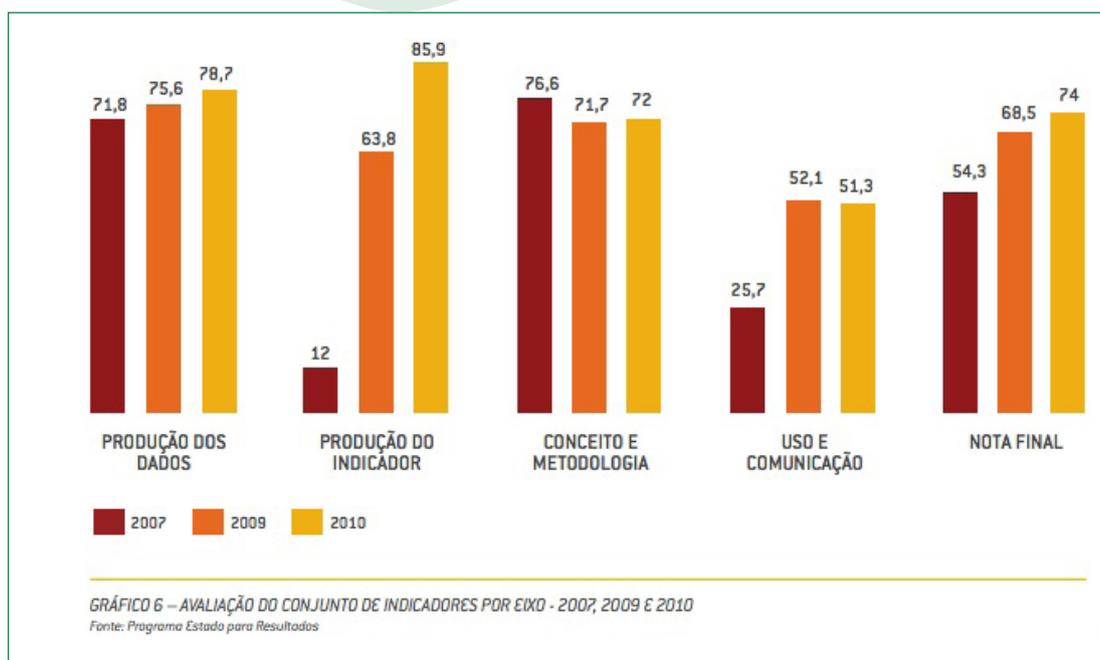
prazo, talvez se justifique a criação de indicadores intermediários para que seja possível estabelecer uma relação causal entre os produtos e os impactos. A ausência dessa cadeia lógica e a sustentação do sistema por meio apenas de produtos finalísticos podem emboratar os conceitos de qualidade e equidade, a que se propõe o Governo, em todos os documentos oficiais, à medida que eles não permitem lançar um olhar mais aprofundado e uma reflexão mais crítica para o interior dos sistemas, onde as relações e os processos se desenvolvem.

A forte presença de indicadores de produto em governos que utilizam o modelo contratual já vem sendo apontada por pesquisadores como Trosa (2010) e Pacheco (2010) como um elemento que precisa ser redimensionado. As razões que subjazem à escolha de indicadores de produtos estão relacionadas à capacidade dos indicadores de impacto questionarem algumas escolhas políticas, sendo, pois, de natureza ideológica. Além disso, os produtos finalísticos cumprem o papel salutar de publicização, já que esses indicadores estão muito mais afeitos à mensuração e posterior divulgação dos

dados medidos.

Nesse sentido, é bastante elucidativo o Gráfico 1, que compara os resultados da Avaliação Executiva dos Indicadores – AEI, no período de 2007 a 2010. Embora o eixo que mais tenha evoluído seja a “produção do indicador”, logo em seguida vem o eixo “uso e comunicação” que, praticamente, dobrou entre 2007 e 2009 o que, segundo Werneck (2010, p. 90-91), se deu por conta da utilização dos indicadores em reuniões internas e pela comunicação de seus resultados pela mídia impressa, aí incluídos os jornais “Estado de Minas”, “O Tempo”, “Hoje em Dia”, “Agência Minas” e “Diário do Comércio”, ou seja, todos os veículos de comunicação impressa de Minas. Mesmo assim, ele é, ainda, o mais mal avaliado dentre todos, o que nos leva a perguntar sobre as formas como tem se dado o processo de prestação de contas à sociedade, que representa uma das justificativas para a contratualização de resultados, uma vez que, em tese, induziria os processos de *accountability* vertical, voltados para os cidadãos.

Por outro lado, o eixo “conceito e metodologia” manteve-se estável, sem



Fonte: [www.estadopararesultados.mg.gov.br](http://www.estadopararesultados.mg.gov.br)



mudanças significativas, ao longo dos três anos de monitoramento, opondo-se à produção que teve como marco a publicação, em 2009, do Caderno de Indicadores, e uma nova edição em 2010, quando foi apresentada a pactuação de um conjunto de 105 indicadores com os agentes públicos do Executivo Estadual. Resta saber, a esta altura, se esses indicadores têm sido internalizados e utilizados como instrumentos pedagógicos, no caso da educação, ou se têm sido acatados passivamente, tornando-se meros instrumentos formais, numa relação em que o servidor nada mais é do que um executor. A partir de 2007, percebe-se que os números têm recebido muito evidência, cabendo indagar se essa visibilidade quantitativa tem sido acompanhada mesmo de intervenção pedagógica. E quando se trata de indicadores, parece não restar dúvida de que o caráter estritamente quantitativo do serviço educacional deve ser atenuado com o fator qualidade que, nesse caso, pode se dar por meio de indicadores de qualidade. Januzzi (2005, p. 149) nos lembra, acertadamente, que a agenda social deve estar atenta aos tipos de indicadores com que lida ao trabalhar com indicadores médios. Por exemplo, corre-se o risco de se esconderem bolsões de pobreza nos estados, recomendando-se, para isso, o uso de informação estatística por setor censitário (ou área de ponderação) e multitemáticos que dão um diagnóstico mais fiel e pormenorizado da realidade.

No caso do Programa “Estado para Resultados” chama-se a atenção para a necessidade de os indicadores estarem vinculados à filosofia do contrato, que não é uma política setorial, mas de todo o aparelho estatal. Em outros termos, os indicadores antes de estarem ligados ao ciclo político da educação, por exemplo, estão presos ao ciclo de gestão por resultados.

### INDICAÇÕES FINAIS

O Programa de Avaliação do Sis-

tema Estadual de Minas Gerais foi estruturado, inicialmente, de forma a garantir a autonomia pedagógica dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e, também, como meio de gerar informações sobre a área educacional, subsidiando a tomada de decisões no processo de ensino, a partir do desempenho cognitivo dos alunos apurado em testes de alguns componentes curriculares. Embora o primeiro esboço do sistema já previsse a “positivação” das escolas de melhor desempenho a fim de reconhecer o mérito dos seus professores, tais princípios foram assumindo centralidade na política educacional, a partir da reforma estatal que atinge seu ápice na gestão do ex-governador Aécio Neves, com o programa “Choque de Gestão” (2003-2006), “evoluindo”, no segundo momento, para o Programa “Estado para Resultados”, mote do seu segundo mandato (2007-2010), tendo como meta principal dar ao Estado modernidade, agilidade e eficiência, adequando-o aos novos tempos e, ao mesmo tempo, garantir transparência aos atos do governo.

Nesse contexto, passou-se a vivenciar, em Minas, uma gestão por resultados na Educação, estando o discurso da qualidade e equidade do ensino intimamente relacionado ao desempenho dos alunos em testes padronizados e em produtos finalísticos. A princípio, a interação entre o sistema mineiro de avaliação da educação pública – SIMAVE, como passou a ser chamado a partir de 2000, e o modelo de estado contratual sugere contradições dentro do sistema que podem levar a um “enquadramento” curricular com vista ao êxito dos alunos nos testes e, posteriormente, ao alcance das metas pré-acordadas entre Secretaria de Educação e escolas. A pesquisa bibliográfica e documental aponta ainda a emergência de uma “regulação pós-burocrática” (MAROY, 2011), pautada pelos compromissos do “Contrato”, ao mesmo tempo, pela criação de inúmeras



ros dispositivos legais que garantem a execução do acordado e regulam outras esferas do campo educacional como carreiras e salários.

A produção dos indicadores para a “área de resultados” da educação também sugere fragilidades ao se voltar apenas para os produtos, carecendo de ser estabelecida uma cadeia lógica entre produtos e impactos de maneira a certificar se os progressos não estarão sendo apenas ilusórios. Além disso, deve-se considerar a possibilidade de que a utilização de apenas indicadores médios podem esconder diferenças re-

gionais consideráveis. Outra questão apontada pelos indicadores diz respeito à publicização e transparência dos dados que se apresentam como uma das razões do estado contratual. Acredita-se que o fator transparência e a *accountability* vertical, voltada para o cidadão, deve ser redimensionada no sentido de ultrapassar as páginas dos jornais do Estado que, em boa medida, tem-se prestado mais à propaganda eleitoral do que à prestação de contas efetiva à sociedade, devendo-se pensar formas e meios democráticos e eficazes para esse fim.

### NOTAS EXPLICATIVAS

<sup>2</sup> A esse respeito, ver SEGGATO, C.I. Como ideias se transformam em reformas: Um estudo comparativo das mudanças educacionais orientadas pelo desempenho nos estados brasileiros. São Paulo: FGV, 2011. (SEGGATO, 2011)

<sup>3</sup> O período considerado no desenvolvimento do presente trabalho (1991-2010) foi marcado pela eleição do Governador Hélio Garcia (2º mandato) pelo Partido das Reformas Sociais – PRS. Em 1995, chega ao poder Eduardo Azeredo, pelo Partido da Social democracia brasileira – PSDB, que é sucedido, em 1999, por Itamar Franco do PMDB e que, por sua vez, dá lugar a Aécio Neves, eleito em 2003 pelo PSDB, em 2003 e reeleito em 2007, pelo mesmo partido.

<sup>4</sup> A partir da pesquisa realizada no site do Governo [www.planejamento.mg.gov.br](http://www.planejamento.mg.gov.br) e na Imprensa Oficial foi possível localizar a publicação de 47 decretos, 35 leis e 05 resoluções. A maioria desses atos normativos (cinquenta e seis) editada nos anos de 2007, 2008, 2009 e 2010, período este que corresponde, exatamente, ao Programa Choque de Gestão – 2ª geração: Estado para Resultados.

### REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. Os avanços e dilemas do modelo pós-burocrático: reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER-PEREIRA, L. C. e SPINK, P. (Ed.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006. p.173-199.

BRASIL. *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1995.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 377-401, Ago 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742006000200006&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000200006&nrm=iso)>.

DIAS, P. R. O. A produção de políticas de currículo em Minas Gerais (1999-2002). *Educação em Destaque Juiz de Fora*, v. 2, n. 1, p. 64-77, 2009.

DUNLEAVY, P.; HOOD, C. From old public administration to new public management. *Public Money Management* v. 14, n. 3, p. 9-16, 1994.

FREITAS, D. N. T. *A avaliação da educação básica no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GUIMARÃES, T. D.; PORDEUS, I.; CAMPOS, E. S. A. *Estado para resultados: avanços no monitoramento e avaliação da gestão pública em Minas Gerais*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.



HOOD, C. C. Public service management by numbers: why does it vary? Where has it come from? What are the gap and the puzzles? *Public Money Management*, v. 27, n. 2, p. 95-102, Apr. 2007.

JANNUZZI, P. D. M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. *Revista do Serviço Público Brasília*, v. 56, n. 2, p. 137-160, Abr/Jun 2005.

LOPES, V. V.; SOUSA, S. Z. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdade. *Revista Adusp*, n. 46, p. 54-59, Jan. 2010.

MAROY, C. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In: OLIVEIRA, D. e DUARTE, A. (Ed.). *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino traço, 2011.

MINAS GERAIS. *Lei Complementar nº 71, de 30 de julho de 2003*. Institui a avaliação periódica de desempenho individual, disciplina a perda de cargo público e de função pública por insuficiência de desempenho do servidor público estável e do detentor de função pública na Administração pública direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências. Belo Horizonte: 2003a.

MINAS GERAIS. *Lei n. 14.694, de 30 ago. 2003*. Disciplina a avaliação de desempenho institucional, o Acordo de resultados, a autonomia gerencial, orçamentária e financeira, a aplicação de recursos orçamentários provenientes de economias com despesas correntes, no âmbito do poder executivo e dá outras providências. Belo Horizonte: Diário do Executivo, 2003b.

MINAS GERAIS. *Mensagem do governador à assembléia legislativa do estado de Minas Gerais: apresentada na reunião inaugural da primeira sessão legislativa ordinária da décima quinta legislatura*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 2004.

MINAS GERAIS. *Decreto Ndeg. 45.366, de 14 de maio de 2010*. Altera o Decreto nº 44.873, de 14 de agosto de 2008, que regulamenta a Lei nº 17.600, de 1º de julho de 2008. Belo Horizonte: Diário Oficial do Estado de Minas Gerais 2010a.

MINAS GERAIS. *Resolução SEE nº 1639, de 23 de Julho de 2010*. Belo Horizonte: Diário Oficial do Estado de Minas Gerais 2010b.

MINAS GERAIS. *Segunda etapa do acordo de resultados: III termo aditivo*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 2010c.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 5-23, Abr. 2005. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000100002&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&nrm=iso) >.

OLIVEIRA, R. P.; SOUSA, S. Z. *Sistemas de avaliação educacional no Brasil: característica, tendências e uso dos resultados*. 2007. (Relatório final). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.

PACHECO, R. S. A agenda da nova gestão pública. In: LOUREIRO, M. R. et al. (Ed.). *Burocracia e política no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.



SEGATTO, C. I. *Como ideias se transformam em reformas: um estudo comparativo das mudanças educacionais orientadas por desempenho nos estados brasileiros*. 2011. 131f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo). Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.

SOUZA, M. A. A experiência de avaliação educacional em Minas Gerais: 1992-1998. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 19, p. 57-76, jan./jun. 1999.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000300007&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300007&nrm=iso) >.

TROSA, S. *Gestão pública por resultados: quando o Estado se compromete*. Rio de Janeiro: Revan, 2010.

VIANNA, H. M.; ANTUNES, A. L.; SOUZA, M. A. Desenvolvimento de um programa de avaliação do sistema estadual de ensino: o exemplo de Minas Gerais. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 8, jul./dez. 1993.

VILHENA, R. et al. *O choque de gestão em Minas Gerais: políticas de gestão pública para o desenvolvimento*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

WERNECK, C. A. A utilização de indicadores na administração pública: contribuições do modelo mineiro para a atividade de monitoramento. In: GUIMARÃES, T. D. et al. (Ed.). *Estado para resultados: avanços no monitoramento e avaliação da gestão pública em Minas Gerais*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p.77-95.

Recebido em março 2012

Aceito em abril 2012

# A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS MUNICIPAIS

ISSN 1982-8632



Revista  
@mbienteeducação.  
5(1): 51-69, jan/jun,  
2012

Nataly Gomes Ovando<sup>1</sup>  
nata\_eu\_gomes@hotmail.com

Dirce Nei Teixeira de Freitas<sup>2</sup>  
dircenei@terra.com.br

## RESUMO

**Introdução:** O texto apresenta resultado de pesquisa realizada com o objetivo de analisar repercussões da ação avaliativa do governo federal nas políticas municipais para o ensino fundamental. **Métodos:** Para tanto, foram observadas dez redes escolares municipais cujos desempenhos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica dos anos 2005 e 2007 destacaram-se positivamente no universo de 78 municípios do estado de Mato Grosso do Sul. **Método:** Foram utilizadas bases de dados oficiais, principalmente do INEP, assim como entrevistas, documentos e questionário. **Resultados:** A análise dos dados evidenciou que: a incorporação das avaliações externas às políticas educacionais municipais tem sido crescente mediante impulso do Ideb; a ênfase da qualidade expressa no Ideb figura com destaque na política/gestão das redes, mas não exclusivamente; a apropriação da avaliação externa enseja iniciativas próprias de avaliação e iniciativas de monitoramento do desempenho dos alunos. **Conclusão:** A incorporação/apropriação da avaliação ocorre de forma ativa, porém reprodutora, restrita, nem sempre sistemática e regular, visando melhoria da qualidade do ensino e defesa da autonomia municipal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação das políticas educacionais • Qualidade de ensino • Política municipal de educação.

51

## ABSTRACT

**Introduction:** This paper presents the result of a research conducted with the objective to analyze the repercussions of the federal government evaluation action in the municipal polices for the basic education. **Methods:** To accomplish this, ten municipal educational systems were observed. These educational systems have had their performance in the Índice de Desenvolvimento da Educação Básica highlighted among 78 municipalities in 2005 and 2007. Official data bases, mainly from INEP, were used, as well as interviews, documents and questionnaire. **Results:** The data analysis showed that: the impulse of IDEB has led to a growing incorporation that is external to the local educational polices. The quality importance expressed in the IDEB plays an important role in the educational systems polices/management, but not exclusively. The appropriation of the external evaluation triggers in the educational systems their own students' evaluation, monitoring and performance initiatives. **Conclusion:** The evaluation incorporation/ appropriation occurs actively. Nevertheless, it is reproductive, restricted, not always systematic and regular in order to improve the education quality and stand up for the municipal autonomy.

**KEY WORDS:** Evaluation of educational policies • Quality of teaching • Municipal Education Policy

A avaliação no  
contexto de políticas  
educacionais  
municipais

Ovando NG  
Freitas DNT

<sup>1</sup> Mestre em educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

<sup>2</sup> Professora da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).



## INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos vinte e cinco anos o governo brasileiro ampliou e diversificou sua ação avaliativa na educação básica, concorrendo para o surgimento de iniciativas de avaliação nos estados e, mais recentemente, em municípios. Bonamino (2004), Freitas (2005), Lopes (2007), entre outros, analisaram os desdobramentos dessa ação nos estados, porém, quanto aos municípios, há pouco conhecimento disponível, entre outras razões porque são numerosos e diferenciados.

Com a perspectiva de contribuir para os esforços no sentido de modificar esse quadro, desenvolvemos pesquisa em redes escolares municipais do estado de Mato Grosso do Sul.<sup>3</sup> Nosso objetivo foi analisar repercussões das avaliações realizadas pelo governo federal nas políticas educacionais municipais para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

Este texto traz algumas das constatações dessa pesquisa. Iniciamos nossa exposição com esclarecimentos sobre a amostra, o contexto e a abordagem da pesquisa. A seguir, caracterizamos as redes escolares municipais observadas e apontamos os seus principais desafios educacionais. Em sequência, analisamos como essas redes têm respondido às avaliações externas e, prossequindo, analisamos as iniciativas das próprias redes escolares municipais no tocante à avaliação e ao monitoramento do ensino. Finalizamos com ponderações acerca de como o desafio de promover melhoria da qualidade do ensino fundamental tem sido visto nessas redes.

### 1. AMOSTRA, CONTEXTO E ABORDAGEM

A pesquisa que deu origem a este texto foi concebida e desenvolvida vinculadamente a um estudo exploratório com maior abrangência,<sup>4</sup> cujo objetivo foi o de analisar a relação entre políticas municipais e resultados do ensino fundamental (1º ao 5º ano) expressos pelo Índice de De-

seenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>5</sup>. Esse estudo foi realizado nos anos de 2009 e 2010 em três estados brasileiros: São Paulo, Mato Grosso do Sul e Ceará.

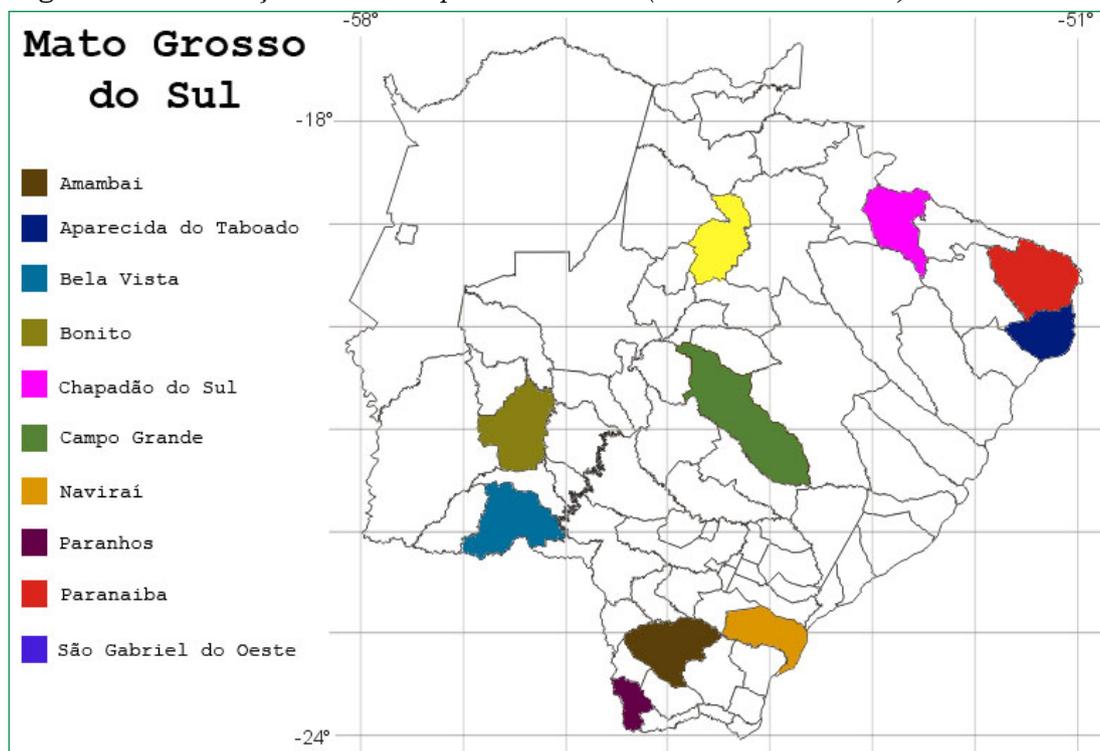
Utilizamos a amostra desse estudo no contexto do estado de Mato Grosso do Sul, assim composta: cinco redes escolares municipais que apresentaram desempenhos mais elevados no Ideb de 2007; e cinco redes que registraram variações positivas mais expressivas desse Índice no biênio 2005-2007. Na composição da amostra, foram considerados somente os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e as redes escolares com pelo menos mil alunos matriculados nesses anos iniciais, segundo dados do Censo Escolar/INEP do ano de 2005.

Com base nesses critérios, as redes escolares selecionadas para compor o primeiro grupo (Ideb mais elevados) foram as de Campo Grande, São Gabriel do Oeste, Aparecida do Taboado, Chapadão do Sul e Naviraí. Para o segundo grupo (maiores variações no Ideb) foram selecionadas as redes de Bonito, Paranhos, Amambaí, Paranaíba e Bela Vista.

A localização geográfica dos municípios a que pertencem as redes componentes da amostra pode ser vista na Figura 1. Destacamos que os municípios de Chapadão do Sul, Paranaíba e Aparecida do Taboado situam-se na mesorregião Leste do estado de Mato Grosso do Sul, onde se concentra a maior arrecadação fiscal desta unidade federativa, sendo seu Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* quase o dobro das outras microrregiões.

Os dados mostram que os municípios com melhores PIBs *per capita* (Chapadão do Sul e São Gabriel do Oeste) apresentavam também as melhores condições demográficas e sociais do conjunto e se encontravam no grupo com desempenho mais elevado no Ideb. São Gabriel do Oeste, Chapadão do

Figura 1 – Localização dos municípios da amostra (Mato Grosso do Sul)



Fonte: Google Mapas, 2010

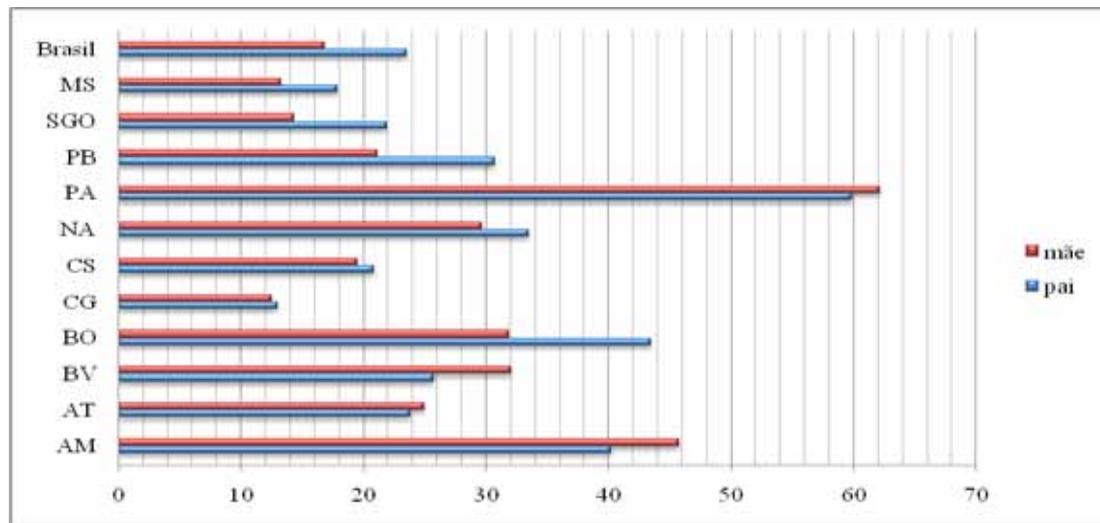
Sul e Campo Grande registravam a menor taxa de analfabetismo entre os dez municípios. Esses municípios apresentavam no ano 2000 um Índice de Desenvolvimento Humano superior ao do estado de Mato Grosso do Sul (de 0,769) e ao do Brasil (0,766). Os municípios com os mais baixos PIBs *per capita* no ano de 2007, Paranhos e Amambai, apresentavam também altas taxas de analfabetismo e IDH-M inferior aos demais mu-

nicipios da amostra. As taxas de urbanização desses municípios são as mais baixas da amostra, o que pode ser visto como fator de contexto relevante, juntamente com a condição socioeconômica, para se compreender seus desempenhos educacionais.

Com vistas a propiciar uma visão do contexto reunimos na Tabela 1 informações políticas, demográficas, econômicas e



Gráfico 1 – Pais com menos de quatro anos de estudo nos municípios da amostra (2004)



Fonte: UNICEF/ Todos Pela Educação.

Legenda: AM – Amambai; AT – Aparecida do Taboado, BV – Bela Vista, BO – Bonito, CG – Campo Grande, CS – Chapadão do Sul, NA – Naviraí, PB – Paranaíba, PA – Paranhos; SGO – São Gabriel do Oeste.



**Tabela 1 – Características gerais dos municípios sul-mato-grossenses selecionados (ano de criação do município; gestão atual municipal; Produto Interno Bruto corrente e per capita; população residente por faixa etária; Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e ranking estadual; taxa de analfabetismo)**

INDICADORES	Maior Ideb 2007					Maior Variação no Ideb 2005-2007				
	Aparecida do Taboado	Campo Grande	Chapadão do Sul	Naviraí	São Gabriel do Oeste	Amambaí	Bela Vista	Bonito	Paranaíba	Paranhos
Ano de criação (1)	1848 PMDB	1899 PMDB - PMDB / PRB / PR / PDT / PP / PPS / PSDB / DEM / PV / PTN / PRP / PSC / PT do B / PTC / PSDC / PRTB / PTB / PHS / PSB	1987 PMDE/PMN/ PCB/PMDB / DEM / PV / PR / PSB / PSDB / PP / PTN	1963 PMDB - PMDB / PT / PR / PC do B / PSC / PRTB	1980 PSDB - PC do B / PMN / PSL / PMDB / DEM / PT do B / PSC / PR / PSDB / PSB / PHS / PRB	1948 PR - PR / DEM / PSDB / PRB / PRP / PC do B / PTC / PHS / PT do B / PTN / PSC / PT / PV / PSDC / PMN / PTB	1908 PT - PT / PSB / PP / PPS / PSC / PRB / PSL	1948 PMDB - PTC / PMDB / DEM / PSC / PR / PSDB / PP / PPS	1857 PDT - PC do B / PSL / PMDB / PDT / PV / PSB	1987 PSDB - PSDB / PMDB
Gestão 2009 (2)										
População 2007 (3)										
Total	19.819	724.524	16.193	43.391	20.524	33.426	22.868	17.275	38.969	11.092
Urbana %	88	98	81	91	86	59	79	77	87	46
Rural%	12	02	19	09	14	40	21	23	12	49
0 a 5 anos de idade %	08	09	10	09	10	12	11	09	08	16
6 a 14 anos de idade %	15	15	17	17	17	19	19	18	15	23
15 a 17 anos de idade %	05	05	06	06	06	05	06	0,6	05	06
Economia 2007 (4)										
PIB	287.315	8.944.688	450.419	532.385	444.969	305.263	170.469	157.384	400.041	55.501
PIB per capita (R\$)	14.497	12.346	27.816	12.269	21.126	9.132	7.454	9.111	10.266	5.004
Desenvolvimento Humano 2000 (5)										
IDH-M (ranking estadual) (5)	0,763	0,814	0,826	0,751	0,808	0,759	0,755	0,767	0,778	0,676
Taxa de analfabetismo (10 a 15 anos) (5)	19°	2°	1°	32°	3°	22°	27°	18°	14°	75°
	2,20	1,40	1,20	2,30	1,70	5,50	2,20	2,00	2,60	7,20

Fonte: (1) Confederação Nacional dos Municípios, 2009; (2) Tribunal Regional Eleitoral de Mato Grosso do Sul, (3) Indicadores Demográficos e educacionais INEP, 2007; (4) IBGE, 2007; (5) PNUD - Brasil (Atlas do Desenvolvimento Humano), 2000

sociais dos municípios a que pertencem as redes da amostra.

Adicionalmente consideramos o tempo de escolarização de mães e pais dos alunos por ser um indicador cultural/educacional cujo impacto na escolarização de crianças é amplamente reconhecido. Constatamos ser expressiva a taxa de mães e de pais dos alunos matriculados nas redes da amostra que possuíam menos de quatro anos de estudo (Gráfico 1). No município de Paranhos essa taxa era, em 2004, de 62,2% das mães e 59,9% dos pais. Os melhores níveis de escolarização dos pais foram observados em Campo Grande e Chapadão do Sul, municípios cujos PIBs per capita do ano 2007 e IDH-M de 2000 estavam entre os mais favoráveis da amostra.

O conjunto de dados contextuais acima apresentados evidencia que há cenários mais ou menos favoráveis na amostra, configurando condição socioeconômica mais desvantajosa nos municípios de Paranhos, Bela Vista e Amambaí. Esses municípios registraram baixo nível de desempenho no Ideb, mas com variação positiva expressiva.

É nítida na amostra a relação entre condições socioeconômicas mais favoráveis dos municípios e nível mais elevado do Ideb das redes escolares. Essa constatação aponta na mesma direção de pesquisas que apontam estreita associação entre o contexto extraescolar e os resultados escolares (BROOKE e SOARES, 2008). Sendo assim, a expressiva variação positiva encontrada nas redes escolares dos contextos menos favoráveis interessou a esta pesquisa especificamente no tocante à forma com que elas vêm lidando com a avaliação.

Com vistas a investigar a avaliação educacional nas redes componentes da amostra trabalhamos com dados qualitativos e quantitativos,

utilizando os seguintes procedimentos metodológicos: análise de documentos oficiais; análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas realizadas com dirigentes e gestores das redes escolares; análise de conteúdo de questionário com itens discursivos e objetivos, os quais foram direcionados a gestores das Secretarias Municipais de Educação (Semeds) responsáveis pelas questões concernentes à avaliação na rede escolar municipal; análise de conteúdo de registros escritos relativos a três colóquios sobre o tema avaliação e qualidade do ensino realizados nos anos 2008, 2009 e 2010 na Universidade Federal da Grande Dourados<sup>6</sup> dos quais participaram a rede de CAMPO GRANDE 2007A, Campo Grande 2008 e 2009, de Bonito e de Amambaí 2010; análise estatística descritiva de dados obtidos em bancos de dados oficiais; estudos bibliográficos.<sup>7</sup>

## 2. AS REDES ESCOLARES E SEUS DESAFIOS EDUCACIONAIS

Entre as dez redes, cinco se destacaram pelo seu grau de institucionalização: Campo Grande, Aparecida do Taboado, Chapadão do Sul, Naviraí e Amambaí. Essas redes possuem sistemas próprios de ensino, Conselho Municipal de Educação, Plano Municipal de Educação, Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério e escolas com organização formal e administração própria. Nas outras cinco redes providências relativas a plano municipal de educação e a cargos, carreira e remuneração docente estavam em curso e três delas não haviam organizado sistemas próprios de ensino: Bonito, São Gabriel do Oeste e Paranaíba.

No ano de 2010, as redes tinham entre 6 a 15 estabelecimentos de ensino fundamental, exceto a de Campo Grande que possuía 93. Somente São Gabriel do Oeste não possuía estabelecimento escolar em área rural (Tabela 2). As redes de Paranhos, Amambaí e Bela Vista contavam com escolas específicas para atendimento à população





indígena. A distribuição de alunos por sala no conjunto das redes variava de 20 a 30 alunos nesse ano, indicando que a superlotação das salas não predomina nas redes.

No período 2005 a 2009, houve crescimento nas matrículas em creche em todas as redes, exceto na de Bela Vista onde elas decresceram. Houve decréscimo nas matrículas do Pré-escolar na maioria das redes com exceção das de Naviraí, Paranhos e Aparecida do Taboado, o que pode se dever à passagem do atendimento das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental<sup>8</sup>. Nesse

ensino houve crescimento nas matrículas em todas as redes, menos na de Amambaí.

Dados do ano de 2005 informam que o atendimento no ensino fundamental era prestado por docentes nem sempre com formação em curso superior, principalmente nas redes de Paranhos, Bela Vista, Bonito e Amambaí (Gráfico 2). Entretanto, todas as redes se achavam acima da média de formação verificada no estado de Mato Grosso do Sul e no País.

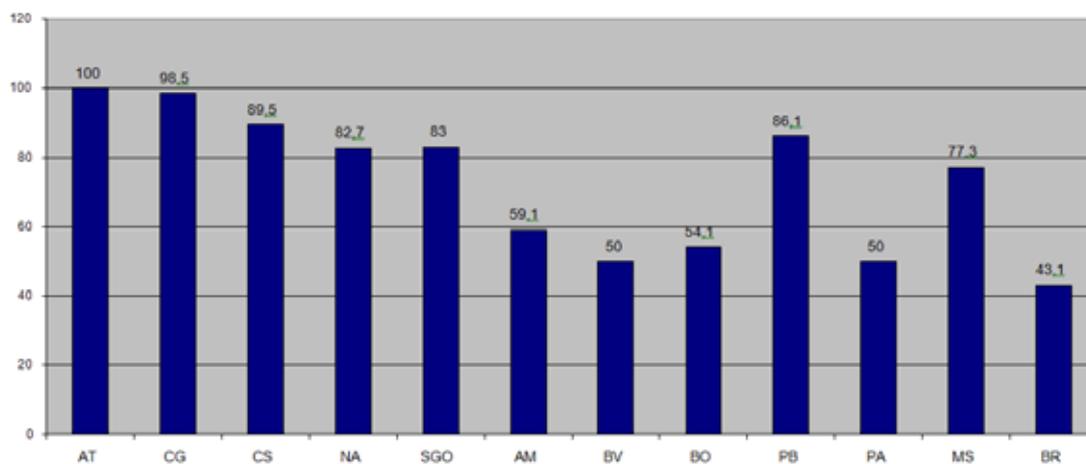
As maiores taxas de docentes formados em curso superior foram observadas nas re-

**Tabela 2** – Número de estabelecimentos de ensino fundamental das redes municipais da amostra pela localização, no ano de 2005 e 2010

Municípios Localização Ano	Número de estabelecimentos de ensino fundamental			
	Urbana		Rural	
	2005	2010	2005	2010
Aparecida do Taboado	5	5	1	0
Campo Grande	77	84	8	9
Chapadão do Sul	3	0	1	1
Naviraí	4	6	1	1
São Gabriel do Oeste	5	5	0	0
Amambaí	5	5	5	5
Bela Vista	5	5	6	7
Bonito	6	6	2	2
Paranaíba	5	5	3	3
Paranhos	1	2	3	3

Fonte: Edudata Brasil, Data Escola/ INEP, 2005

**Gráfico 2** - Percentual de docentes com curso superior, nos anos iniciais do ensino fundamental, nas redes municipais da amostra – (2005)



Fonte: Edudata Brasil, INEP

Legenda: AM – Amambaí; AT – Aparecida do Taboado, BV – Bela Vista, BO – Bonito, CG – Campo Grande, CS – Chapadão do Sul, NA – Naviraí, PB – Paranaíba, PA – Paranhos; SGO – São Gabriel do Oeste.



des municipais do grupo com os mais elevados desempenhos no Ideb no ano de 2007. E, em todas as redes, a formação era considerada pelos dirigentes e gestores um dos principais desafios da política municipal.

O desempenho das redes escolares no Ideb de 2005 e 2007 é mostrado no Gráfico 3. Bonito foi a rede que apresentou a maior variação no biênio (1,6) seguida pelas redes de Paranhos (1,1) e Amambaí (1,0). No conjunto, a rede de Campo Grande se destaca com o mais elevado Ideb em 2007 (5,1) seguida pela de São Gabriel do Oeste (4,9).

No conjunto das redes, foram encontradas as seguintes situações:

a) elevação da taxa de aprovação e do desempenho, caso da rede escolar de Bonito;

b) elevação da taxa de aprovação e estabilização do desempenho, caso das redes escolares de Chapadão do Sul e de Bela Vista;

c) estabilização da taxa de aprovação e elevação do desempenho, caso de Paranhos;

d) estabilização da taxa de aprova-

ção e do desempenho, casos das redes escolares de Aparecida do Taboado, São Gabriel do Oeste, Campo Grande, Naviraí, Paranaíba e Amambaí.

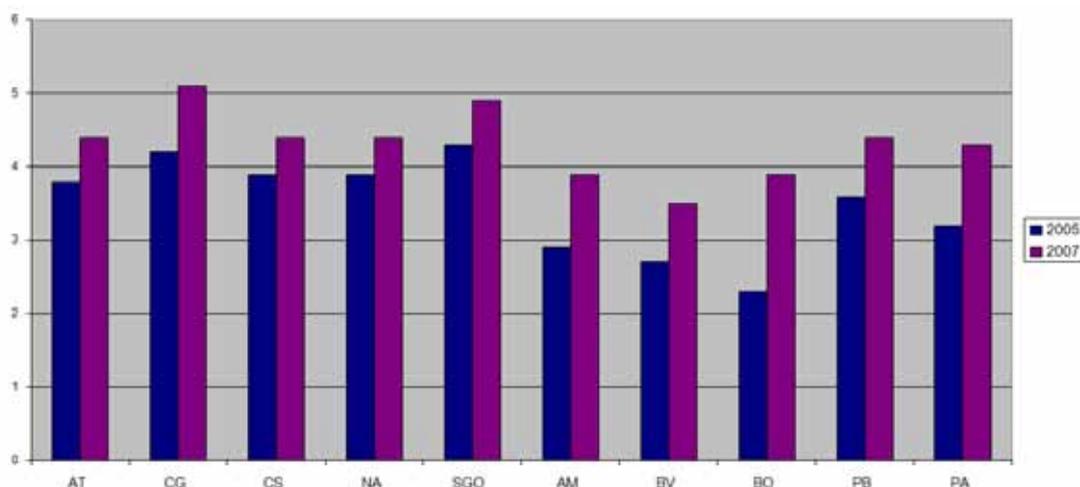
O cenário encontrado mostrou como principais desafios das redes observadas o atendimento na área rural, a institucionalização das redes, a formação inicial e continuada de docentes, a regularização do fluxo e a melhoria no desempenho cognitivo dos alunos. Esses desafios são mais acentuados nas redes escolares situadas nos contextos socioeconômicos menos favoráveis.

### 3. AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NAS REDES ESCOLARES

Todas as redes participaram de avaliações externas nacionais ao longo do período de 2000 a 2010. Seis redes participaram do SAEB e todas da Prova Brasil. Também todas as redes aderiram à Provinha Brasil no ano de 2008. Algumas participaram também de avaliação externa estadual nos anos de 2003 e 2005 (Quadro 1).

O SAEB é uma avaliação em larga escala introduzida no País no ano de 1990. Com seu desenho amostral e edição bienal desde o ano de 1995, o

**Gráfico 3** - Ideb observado nos anos iniciais do ensino fundamental das redes municipais da amostra (2005 e 2007 e variação 2005-2007)



**Fonte:** MEC/INEP - Prova Brasil e Censo Escolar (2010).

**Legenda:** AM – Amambaí; AT – Aparecida do Taboado, BV – Bela Vista, BO – Bonito, CG – Campo Grande, CS – Chapadão do Sul, NA – Naviraí, PB – Paranaíba, PA – Paranhos; SGO – São Gabriel do Oeste.



SAEB permite ao governo federal avaliar os sistemas educacionais de educação básica com propósitos de informar a política e gestão educacionais.

A Prova Brasil utiliza os recursos técnicos do SAEB do qual se distingue por ser uma avaliação censitária do ensino fundamental urbano, com a qual o governo federal pode avaliar também o desempenho das escolas.

A Provinha Brasil visa possibilitar a realização de um diagnóstico do nível de alfabetização das crianças da rede pública de ensino no segundo ano de escolaridade. Essa avaliação é aplicada pelas próprias escolas no início e no final do ano letivo. Quem elabora a prova é o próprio INEP, sendo ela distribuída às Semeds. A apuração e utilização dos resultados da avaliação ficam a cargo das redes estaduais ou municipais de educação.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul (SAEMS) foi criado pela Secretaria de Estado de Educação (SED) desse estado em parceria com o INEP, para avaliar o rendimento da escola. Esse Sistema diferia do Saeb por ser censitário e oferecer relatórios de resultados com orientações para cada escola. A primeira aferição do SAEMS foi realizada no ano de 2003, quando participaram das provas 17.790 alunos e

responderam questionários 30.132 gestores e professores de 1.501 escolas em todo o estado. No ano de 2005, foram avaliados 30 mil alunos da rede pública sul-mato-grossense com prioridade aos que não haviam sido alcançados pelo SAEB. Mas, essa iniciativa foi modificada pelo Decreto n.12.358 de 02/07/2007, que instituiu a avaliação de desempenho escolar no âmbito da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (REE). Assim, o SAEMS foi substituído por iniciativa de avaliação restrita à rede estadual de ensino.

Os dados de campo revelaram pouco empenho das redes municipais na utilização dos resultados da avaliação estadual em sua política educacional. Não encontramos indicativos de que tenham sido realizadas discussões, estudos, divulgação, acompanhamento ou outras ações com base nos Cadernos do SAEMS enviados pela SED-MS a cada município para subsidiar planos de intervenção pedagógica.

No entanto, em face dos resultados das avaliações realizadas pelo governo federal, gestores das redes escolares observadas afirmaram que são desenvolvidas diversas ações (Quadro 2).

As ações mais frequentemente realizadas pelas redes escolares eram: divulgação dos resultados na imprensa

**Quadro 1** - Participação das redes escolares municipais da amostra em avaliações externas (2000-2009)

Municípios	Avaliações			
	SAEB 2001 e 2003	Prova Brasil 2005, 2007 e 2009	Provinha Brasil 2008-2010	SAEMS 2003 e 2005
Amambaí		x	x	
Aparecida do Taboado		x	x	x
Bela Vista		x	x	
Bonito		x	x	
Campo Grande	x	x	x	x
Chapadão do Sul	x	x	x	
Naviraí	x	x	x	x
Paranaíba	x	x	x	
Paranhos	x	x	x	
São Gabriel do Oeste	x	x	x	x

**Fonte:** Entrevistas realizadas para esta pesquisa (2009 e 2010).

**Quadro 2** – Ações desenvolvidas pelas redes municipais da amostra diante dos resultados das avaliações nacionais

Ações	Redes										F
	AM	AT	BO	B V	CG	CS	NA	PA	PB	SGO	
Divulgação dos resultados na imprensa local.	x	x		x	x	x	x	x	x	x	9
Estudo dos resultados pela equipe de gestão pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.		x			x		x			x	4
Estudo dos resultados pelo gestor responsável na Secretaria Municipal de Educação pelas avaliações.		x			x		x				3
Discussão dos resultados com chefias de setores da Secretaria Municipal de Educação.	x				x	x				x	4
Discussão dos resultados com o Secretário Municipal de Educação.	x	x						x		x	4
Discussão dos resultados com o Conselho Municipal de Educação.		x			x	x		x			4
Discussão dos resultados com os diretores escolares.	x	x				x	x	x	x		6
Discussão dos resultados com os coordenadores pedagógicos das escolas.		x					x	x	x		4
Discussão dos resultados pela escola no seu Conselho Escolar.	x	x									2
Orientação e acompanhamento do estudo dos resultados pela escola.		x					x	x	x		4
Divulgação dos resultados em reuniões de pais.	x	x	x		x	x	x	x	x	x	9
Acompanhamento pedagógico com base nas evidências trazidas pela avaliação.		x	x		x	x	x	x	x	x	8
Realização de atividade de formação continuada desenhada a partir das evidências trazidas pela avaliação.		x	x	x	x	x	x	x	x	x	9
Quantidade de ações desenvolvidas	6	13	3	2	9	7	9	10	8	8	---

**Fonte:** Gestores municipais responsáveis pela avaliação nas Secretarias Municipais de Educação (2009)

**Legenda:** F – Frequência da ação nas redes; Legenda: AM – Amambaí; AT – Aparecida do Taboado, BV – Bela Vista, BO – Bonito, CG – Campo Grande, CS – Chapadão do Sul, NA – Naviraí, PB – Paranaíba, PA – Paranhos; SGO – São Gabriel do Oeste.

local e em reuniões de pais; realização de atividades de formação continuada concebidas com base em evidências trazidas pela avaliação; e acompanhamento pedagógico também referido na avaliação.

Constatamos que um dos usos de tipo externo consiste no reconhecimento público dos resultados, principalmente por meio de sua divulgação nos meios de comunicação local. Observações realizadas em jornais eletrônicos





mostraram que as divulgações têm caráter de propaganda governamental.

Constatamos que três redes escolares premiavam as escolas que haviam obtido os melhores desempenhos no Ideb e o faziam como forma de elogio público e estímulo aos esforços coletivos alcançados. Essas premiações foram divulgadas pela imprensa como forma de comemoração pública pelos resultados alcançados.

Não foram encontrados indícios de divulgação de resultados das avaliações com finalidade de prestação de contas do que se faz pela educação municipal. Da mesma forma, nenhum indício de que os meios de comunicação sejam acionados para críticas ou denúncias sobre as avaliações, sobre as condições de trabalho, sobre as políticas educacionais nacionais e municipais.

A ampla divulgação dos resultados tem sido incentivada pelo governo federal e seus diversos apoiadores com o propósito de envolver a população na cobrança e pressão sobre a escola pela melhoria de seus resultados. Mas, nas redes observadas, não encontramos indícios de que a população venha exercendo esse tipo de pressão.

Quanto à discussão dos resultados das avaliações constatamos que, na maioria das vezes, ela tem ficado limitada à Secretaria Municipal de Educação (Semed), que toma a frente e decide quais ações serão encaminhadas nas escolas.

Nove redes encaminharam a formação continuada de acordo com as necessidades que lograram identificar por meio das avaliações. O discurso da maioria dos dirigentes municipais entrevistados é o de que investir na formação continuada do professor, com base nas evidências detectadas pela avaliação nacional, incide positivamente no aprendizado do aluno e seria essa a principal estratégia municipal para a melhoria de desempenho no Ideb.

Observamos que a formação continuada de docentes, em diversas redes, buscou enfatizar pontos que podem repercutir nos resultados das avaliações nacionais, entre outros, os que seguem: avaliação da aprendizagem; educação especial; organização do trabalho pedagógico; processo de aprendizado; projeto pedagógico docente; produção de texto; educação matemática.

Oito redes usavam as informações disponibilizadas pelas avaliações

**Quadro 4** - *Uso das avaliações nacionais e iniciativas de avaliação local nas redes municipais sul-mato-grossenses*

Iniciativas municipais	Municípios									
	AM	AT	BV	BO	CG	CS	NA	PB	PR	SGO
Associação da formação de profissionais com a avaliação e o acompanhamento dos resultados do ensino.					x		x			
Indução de ações escolares com base nos resultados da Prova Brasil e do Saeb.					x		x			x
Monitoramento do rendimento do aluno ao longo do ano letivo*	x			x	x		x			
Promoção da avaliação institucional*							x			x

**Fonte:** Entrevista semiestruturada/pesquisa “Bons Resultados no Ideb: estudo exploratório de fatores explicativos” e questionário aplicado para esta pesquisa \*.



nacionais para orientar as atividades escolares de recuperação paralela dos alunos com dificuldade na aprendizagem.

No conjunto, quatro redes se destacaram pela maior quantidade/variedade de ações desenvolvidas com os resultados das avaliações externas: Aparecida do Taboado, Paranhos, Campo Grande e Naviraí. No entanto, a repercussão das avaliações externas nas políticas educacionais municipais se mostrou reduzida no conjunto das redes escolares observadas, sendo mais presente nas redes de Campo Grande, Naviraí e São Gabriel do Oeste (Quadro 4).

O uso das avaliações nacionais nas redes foi impulsionado pela adesão municipal ao Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, regulamentado pelo Decreto n. 6.094/2007 do Executivo federal (BRASIL, 2007). A articulação entre Ideb e Plano de Ações Articuladas (PAR) levou as redes escolares a se preocuparem com esse Índice, uma vez que implicaria em recebimento ou não de recursos supletivos da União.

Essa preocupação levou várias redes escolares a intensificarem a atuação de suas Semeds no monitoramento bimestral e/ou semestral do rendimento dos alunos. As Semeds levantam dados, elaboram tabelas e gráficos, que enviam às escolas e orientam coordenadores pedagógicos e professores a buscarem formas de lidar com os problemas identificados. Em algumas redes, os casos mais graves são discutidos conjuntamente pelos gestores das Semeds, diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores envolvidos.

Assim, a ideia da gestão com vistas a resultados medidos pelo Ideb ganhou força na maioria das redes escolares observadas e ensejou a adoção de práticas gerenciais (CASTRO, 2007) nas

Semeds e também nas escolas. Essa situação, segundo os entrevistados, tem acrescentado novas funções ao trabalho de gestores nas Secretarias e nas escolas. Em especial, elas têm ocupado coordenadores pedagógicos e professores em tarefas relacionadas à avaliação segundo orientações da ótica gerencial cujas implicações deletérias podem ser ponderadas com base em Gaulejac (2007).

A regulação avaliativa pelo governo federal, aos poucos, tem feito com que a política municipal e escolar se reorganize e crie estratégias que contemplem estudos, acompanhamentos, orientações e discussões dos resultados das avaliações.

As estratégias utilizadas passam pela adesão formal às iniciativas da União conjugadas com estratégias de adaptação, complementação e articulação com as iniciativas municipais e escolares. Essas estratégias evidenciam a opção pelo caminho da promoção da qualidade do ensino fundamental mediante intervenções voltadas para o saneamento de problemas detectados nas avaliações e monitoramento educacionais.

O que fica evidente é que a ação indutora do governo central foi mais efetiva com o Plano de Metas “Compromisso todos pela educação”, em especial com o Ideb. Em decorrência, a concepção restrita de qualidade que o Ideb privilegia tornou-se prioridade da política e gestão municipais, pois, em que pese a autonomia municipal, a ação indutora e reguladora central ganhou capilaridade em razão de condicionamentos financeiros, políticos e técnicos.

As redes escolares municipais observadas se mostraram atentas ao monitoramento de desempenho do ensino fundamental pela União e propensas a se empenharem em iniciativas locais a ele vinculadas.



Embora muito recente, o Ideb tem impulsionado iniciativas das Secretarias Municipais de Educação junto a suas escolas e destas junto à comunidade escolar, havendo preocupação por parte dos gestores a respeito de quais medidas devem tomar para melhorar o desempenho da rede (Quadro 5).

As iniciativas mais frequentemente mencionadas pelos gestores entrevistados foram: ações de formação continuada nas quais se empenhavam sete das dez redes escolares observadas; alteração do projeto político pedagógico da escola encaminhada também em sete redes escolares; oferta de atendimento escolar complementar aos alunos com dificuldade de aprendizagem propiciada por seis redes escolares; e implantação de programas do MEC efetuada também por seis redes escolares.

A maior quantidade e mais frequente diversificação de iniciativas diante dos resultados das avaliações foram encontradas na rede escolar de Paranhos, Campo Grande, Naviraí e São Gabriel do Oeste.

Do total de gestores entrevistados nas dez redes da amostra, 90% associaram o desempenho do aluno ao desempenho do professor em sala de aula, razão pela qual eles atribuem importância à formação continuada. Considerando que as redes escolares não dispõem de condições para oferecê-la, tratam de implementar programas do MEC. Os programas mais frequentemente implementados foram os seguintes: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Parâmetros em Ação, Pró-letramento, Gestar I, Programa Escola Ativa, e Proinfantil.

A adequação do projeto político pedagógico das escolas se pauta no entendimento de que os objetivos e metas escolares devem atender aos objetivos e metas governamentais. As iniciativas diretamente ligadas ao desempenho do aluno envolviam atendimento no contra turno escolar em classes de aceleração de estudos e turmas de reforço escolar.

Iniciativas medianamente fre-

**Quadro 5** – *Iniciativas das redes escolares da amostra diante dos resultados das avaliações do governo federal*

Iniciativas	Redes municipais										F
	AM	AT	BV	BO	CG	CS	NA	PB	PA	SGO	
Alteração do projeto pedagógico da escola		x			x	x	x	x	x	x	7
Alteração do currículo		x				x	x		x	x	5
Implantação de programas do MEC	x		x	x	x	x	x	x			6
Estímulo à formação inicial					x				x	x	3
Ações de formação continuada	x	x			x	x	x		x	x	7
Projeto de apoio pedagógico	x	x			x		x		x		5
Oferta de atendimento escolar complementar	x	x			x	x			x	x	6
Monitoria de ensino com base em diagnóstico				x	x				x	x	4
Premiação dos bons resultados			x				x		x	x	3
Melhoria salarial					x				x		2
Incentivo financeiro aos diretores escolares					x		x	x	x		4
Incentivo financeiro aos professores					x				x		2
Incentivo financeiro aos coordenadores pedagógicos					x		x		x		3
Total de iniciativas da rede escolar	4	5	2	2	11	5	8	3	12	7	-

Fonte: Entrevistas concedidas pelos gestores municipais para a pesquisa “Bons resultados do Ideb: estudo exploratório de fatores explicativos (2009).

Legenda: F – Frequência da iniciativa no conjunto da amostra.



quentes citadas pelas redes foram: monitoria de ensino com base em diagnóstico; incentivo financeiro a coordenadores pedagógicos e diretores; projeto de apoio pedagógico e premiação dos bons resultados. A melhoria salarial e o incentivo financeiro aos professores foram raramente mencionados entre as iniciativas das redes municipais da amostra.

#### 4. INICIATIVAS MUNICIPAIS DE AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO

Iniciativas próprias de avaliação foram encontradas nas redes escolares da amostra nas modalidades informal e formal.

Na modalidade informal, a avaliação do desempenho dos alunos e o monitoramento do rendimento escolar ocorriam ocasionalmente, com procedimentos e regras casualmente estabelecidos, com baixa sistematização ou mesmo de forma assistemática. Tais iniciativas têm curso nos processos interativos cotidianos da escola por meio de conversas, observações, contatos entre interessados (pais, professores, coordenadores) e, por vezes, como item de pauta de reuniões e assembleias.

Cinco redes da amostra citaram as reuniões como meio para realização

de avaliação e monitoramento do ensino, o que acontece conforme a necessidade percebida por gestores, ao longo do ano letivo. Nessas reuniões geralmente participam diretores, coordenadores pedagógicos e representantes da Secretaria Municipal de Educação e são discutidos pontos positivos, negativos e a estratégia a adotar para melhorias futuras.

Na modalidade formal, encontramos avaliações sistemáticas realizadas pelas SEMEDs a intervalos preestabelecidos, utilizando diversos procedimentos e instrumentos, a saber: avaliação do desempenho dos alunos, avaliações diagnósticas, simulados de preparação para a Prova Brasil, mapeamento do estado da alfabetização dos alunos precedendo a Provinha Brasil e avaliação institucional.

A avaliação com foco no desempenho do aluno foi constatada em quatro redes da amostra (Quadro 6). Apenas nas redes de Campo Grande e Bonito a documentação dessas iniciativas estava disponível ao acesso público.

A rede escolar de Campo Grande aplica prova anualmente em todas as suas escolas. A iniciativa vigora desde 1999 e é denominada “Programa Municipal de Avaliação de desempenho

**Quadro 6** – *Iniciativas das redes municipais da amostra na avaliação do ensino fundamental (2010)*

Municípios	Denominação	Ano de criação	Série avaliada	Componentes curriculares	Formulação
Amambaí	Prova Amambaí	2007	3º ano do EF	Língua Portuguesa e Matemática	Secretaria de Educação
Bonito	Projeto de Avaliação Diagnóstica	2005	1º ao 9º ano do EF	Língua Portuguesa e Matemática	Secretaria de Educação
Campo Grande	Promover	1999	1º ao 8º ano do EF	Língua Portuguesa, Matemática, Produção de Texto	Professores/Secretaria de Educação/ Técnicos externos
Naviraí	Avaliação externa	2005	3º, 5º e 8º ano do EF	Língua Portuguesa e Matemática	Professores/Secretaria de Educação

Fonte: Questionário respondido por técnicos das SEMEDs e documentos da SEMED (2009)



dos Alunos” (PROMOVER). Seus objetivos são os de: levar o aluno a exercitar suas habilidades, para que adquira as competências necessárias a sua formação; contribuir para que o professor modifique sua prática pedagógica; contribuir para que a escola entenda a avaliação municipal como uma etapa do processo de avaliação; e para orientar a tomada de decisões da política educacional municipal (CAMPO-GRANDE, 2007A). Segundo a Secretária Municipal de Educação da rede escolar campo-grandense, a continuidade dessa iniciativa tem sido assegurada, devido à possibilidade de acompanhamento das carências educacionais que necessitam de mudanças. No geral, os gestores entrevistados argumentaram que o planejamento direcionado pelo monitoramento das ações pedagógicas e pelo resultado da avaliação de desempenho dos alunos tem permitido que ações de intervenção sejam mais processuais e focadas no necessário.

A rede escolar de Bonito avalia todas as séries do ensino fundamental, anualmente, nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados destinam-se ao uso exclusivo da Semed. Essa iniciativa teve início no ano de 2005 e foi denominada “Projeto de Avaliação Diagnóstica”. Ela visa “buscar [...] informações para repensar e reformular atividades educacionais, [tendo] como meta o reconhecimento pela busca da qualidade do ensino” (BONITO, 2008). Até o ano de 2008, segundo o dirigente municipal e gestores da Semed, essa avaliação tem contribuído para delinear metas e propor mudanças para os próximos anos “[...] principalmente na Proposta Curricular Anual do Projeto Político Pedagógico das escolas municipais” (BONITO, 2008). Segundo o dirigente municipal e gestores da Semed, essa avaliação tem contribuído para delinear metas e propor mudanças para os próximos anos, principalmente na Proposta Curricular Anual do Projeto Político Pedagógico das es-

colas. Portanto, a avaliação municipal nesta rede pretende impactar o currículo.

A rede escolar de Naviraí avalia semestralmente o desempenho dos alunos do 3º, 5º e 8º ano do ensino fundamental nos componentes Língua Portuguesa e Matemática. Essa avaliação teve início no ano de 2005 e visa propiciar diagnóstico, para que se possa agir na recuperação paralela, no decorrer do segundo semestre do ano letivo. A rede espera que o instrumento seja suporte útil ao docente no seu trabalho em sala de aula. Para isso, os resultados das provas são discutidos com os coordenadores pedagógicos e com os professores. A gestora responsável na Gerência de Educação por essa avaliação relatou que, no primeiro ano de aplicação da avaliação nas escolas da rede, houve desconfiança por parte dos professores quanto aos objetivos implícitos nessa avaliação. Mas o trabalho de devolutiva dos resultados e discussões nas escolas contribuiu para o esclarecimento aos docentes das intenções da avaliação demovendo-os de suas desconfianças.

A rede escolar de Amambaí aplicou prova no 3º ano do ensino fundamental nos anos de 2007 e 2008, mas não chegou a dar devolutiva para suas escolas. Essa avaliação foi retomada somente no ano de 2010. Segundo o documento “Memorial da Gestão da Educação Municipal 2005-2008” Amambaí, (2008, p. 9), o objetivo dessa iniciativa seria o de “[...] avaliar a educação na Rede Municipal de Ensino e assim implementar políticas de melhoria da qualidade da educação”.

A formulação da prova e a verificação de resultados são realizadas pela equipe pedagógica da Semed, ficando a aplicação a cargo dos coordenadores pedagógicos das escolas. Embora essa avaliação tenha ocorrido de maneira descontínua, os relatos dos gestores são de que a iniciativa é positiva e

apresenta elementos para a tomada de decisões pontuais na rede de ensino.

Excetuada a iniciativa de Campo Grande, que segue as avaliações do governo federal, as avaliações municipais são metodológica e tecnicamente bem diferentes das avaliações nacionais, muito próximas das práticas escolares usuais de formulação de itens de provas e de aferição de resultados. A rede de Campo Grande conta com assessoramento externo de especialista em avaliação e contrata serviço especializado para dar suporte técnico à equipe da Semed responsável pela avaliação. A rede tem envolvido seus professores na formulação de itens de provas, com vistas a conseguir que os resultados de sua avaliação sejam convertidos em ferramentas do trabalho docente em sala de aula. Para isso, a Semed oferece cursos sobre avaliação e elaboração de itens avaliativos.

Nas redes de Bonito e de Amambai, como a intenção da avaliação é a de controle externo do trabalho docente, não há nenhuma participação dos professores na elaboração, aplicação e apuração dos resultados da avaliação. Na rede escolar de Naviraí, os itens da prova são selecionados entre os utilizados pelos professores nas suas atividades avaliativas ao longo do ano letivo.

Outra iniciativa formal encontrada em algumas redes é a avaliação institucional, mas não há documentação de acesso público a respeito. Conforme os entrevistados, essa avaliação ocorre anualmente e envolve a comunidade escolar e os pais. O instrumento utilizado é um questionário elaborado pelas próprias escolas, concebido para fins de diagnóstico.

A avaliação institucional caminha junto ao monitoramento do desempenho das escolas pelas Semeds. Esse monitoramento acontece por meio de ações de iniciativas das equipes peda-

gógicas das Semeds como as de visitas e reuniões avaliativas, de levantamento e análise de dados estatísticos e de relatórios produzidos pelas escolas.

A rede de Campo Grande conta também com iniciativa de avaliação conduzida pela equipe pedagógica responsável na Semed pelo apoio pedagógico ao processo de alfabetização, que é denominada “avaliação diagnóstica de aprendizagem”. Esta permite avaliar e monitorar a aprendizagem dos alunos alfabetizando nos primeiros anos do ensino fundamental. É realizada ao longo do ano letivo, não gera notas e visa constatar a situação existente, para informar a intervenção docente no processo. São aplicadas provas no primeiro e no segundo semestres letivos, desde o ano 2008. É a iniciativa municipal que segue a linha avaliativa da Provinha Brasil e tem propiciado à Semed condições para contribuir no processo alfabetizador, estimulando as atividades de reforço e direcionando a formação continuada docente.

Outra iniciativa na modalidade formal frequentemente encontrada nas redes foi o acompanhamento, pelas Semeds, do rendimento escolar dos alunos, com base nos resultados gerados pela avaliação da aprendizagem realizada pelos docentes. Duas Semeds consideram esses resultados suficientes para conhecer a realidade de suas escolas e decidir as ações necessárias. Esse acompanhamento bimestral ou semestral gera indicadores estatísticos do aproveitamento escolar que permitem aos gestores monitorar tendências relativas a dados que serão levantados pelo Censo Escolar, instando as escolas a tomarem providências para melhorar seus indicadores.

A rede de Campo Grande introduziu uma medida própria da qualidade do ensino prestado por suas escolas — o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino (IDER). Esse Índice é calcula-





do da mesma forma que o Ideb. Deste se diferencia por ter frequência anual e por considerar, nos dados sobre desempenho cognitivo dos alunos, os resultados em produção de texto (CAMPO GRANDE, 2007b).

As maneiras formais e informais de avaliar e monitorar o ensino fundamental encontradas por esta pesquisa nas redes escolares observadas apontam que estas estão preocupadas com: adotar estratégias de melhoria do ensino; utilizar mecanismos existentes e ao seu alcance para monitorar e avaliar o ensino; ter controle do rendimento escolar dos alunos.

Na maioria dos casos o foco tem sido o desempenho dos alunos ao qual tem sido reduzido o desempenho da escola. Não foram encontradas iniciativas de avaliação que considerem em conjunto as condições de oferta (pedagógicas, político-administrativas, técnicas e outras), o processo (didático, pedagógico, de escolarização), o desempenho de todos os atores envolvidos no ensino, outros aspectos dos resultados do ensino e dos efeitos da escolarização.

As iniciativas cumprem principalmente função de regulação e, secundariamente, função diagnóstica. Cumprem também função de indução. Essa ênfase à função reguladora da avaliação está associada ao fato de que começa a ser corrente nas Semeds o entendimento de que a melhoria do ensino depende, sobretudo, de medidas gerenciais baseadas em dados objetivos sobre desempenhos dos atores envolvidos. Com essa função, a avaliação privilegia o controle dos resultados escolares e torna possível a própria ação reguladora sobre profissionais e escolas. O horizonte é manter ou ajustar — em conformidade com normas, injunções, constrangimentos, padrões — a ação de atores sociais e seus resultados, tendo-se em vista a eficácia e a eficiência da escola.

Mesmo que secundariamente, as iniciativas municipais cumprem também função diagnóstica. Porém, é difícil afirmar que esta não se dê em estreita conexão com a função de regulação e até subordinada a esta. Seria, sem dúvida, um importante ganho se as avaliações tivessem como razão de ser, principalmente, o propósito de conhecer/compreender a realidade para informar as deliberações, as tomadas de decisão, a execução das ações e o seu acompanhamento.

Porém, a função diagnóstica da avaliação pareceu ficar restrita a informar à gestão a situação do desempenho escolar do aluno. Permite à administração municipal sondagem, projeção e retrospectiva do desenvolvimento do avaliado. Um dos objetivos expressos é o de que a avaliação chegue a subsidiar a verificação, o planejamento e a ação diante das dificuldades encontradas, analisando os pressupostos de partida e permitindo tomada de decisão posterior a favor do ensino, o que ainda não se alcançou.

As iniciativas de avaliação das redes também cumprem a função de induzir mudanças na ação da escola, principalmente a gestão baseada em resultados. Há indução de mudanças no papel do coordenador pedagógico, que passa a atuar como um mediador entre os resultados da avaliação e o trabalho docente, assim como entre a escola e a Semed. Em relação às práticas de ensino, a avaliação tem induzido a elaboração de projetos com metodologia voltada às dificuldades e carências verificadas pelas avaliações, assim como maior atenção ao atendimento específico de alunos com desempenho escolar insatisfatório.

Os caminhos e estratégias usados pelas redes municipais, em essência, não são diferentes daqueles que o governo federal tem acionado na sua política, de modo que a peculiaridade das iniciativas municipais está no esforço

em contemplar as próprias necessidades.

As iniciativas de avaliação própria denotam a necessidade das redes municipais de fazer valer a sua autonomia, decidir, conduzir, controlar, regular e monitorar o ensino municipal. O entendimento é o de que os profissionais que estão na base possuem maior capacidade para transformar o ensino. Por isso, devem decidir o que precisa ser feito e como, deixando de atuar como meros executores de decisões tomadas distantes do âmbito da prática. Entendem que a condução de avaliações municipais pode concorrer para a apropriação da avaliação por parte dos envolvidos e para que elas sejam mais congruentes, pois consideram que as iniciativas avaliativas do governo federal não conseguem captar as peculiaridades das redes. Todavia, não conseguimos encontrar evidências de que as iniciativas de avaliação municipais venham atendendo a tais peculiaridades.

De todo modo, constatamos que as redes escolares que possuem iniciativas próprias de avaliação estão mais instrumentadas para monitorar o desempenho das suas escolas e propensas a envidar esforços nessa direção, seguindo a lógica de regulação e indução que rege as iniciativas nacionais de avaliação externa (SOUSA, 1997; SOUZA e LOPES, 2010).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora desde os anos 1990 o País tenha organizado seu sistema de estatísticas e de avaliação educacionais, o uso das informações geradas tem-se dado aos poucos nas esferas subnacionais, principalmente nos municípios de menor porte, onde os efeitos da ação indutora do governo federal são mais recentes nas políticas locais.

A introdução do Ideb como uma das principais ferramentas da atual política de indução e regulação da

qualidade da educação básica no Brasil consistiu em inequívoca tomada de posição do MEC, no sentido de priorizar uma específica concepção de qualidade. Esta se expressou na fórmula que conjugou melhoria do fluxo escolar com melhoria do desempenho dos alunos em componentes curriculares avaliados. Essa iniciativa do governo federal representou um passo adiante no aproveitamento de recursos já disponíveis no campo da avaliação educacional e, ao mesmo tempo, no processo de consolidação do papel indutor e regulador do governo federal no campo da educação básica.

De modo geral, as redes observadas se mostraram propensas a colocar no centro de suas preocupações o desafio da melhoria da qualidade de ensino, no que mostraram forte adesão à política nacional. Assim, passaram a se empenhar na busca de melhoria do rendimento escolar, tomando medidas para combater a reprovação e a evasão escolar e, mais recentemente, para melhorar o desempenho cognitivo dos seus alunos. Em que pese a crescente importância desse enfoque da melhoria da qualidade do ensino, as redes escolares percebem de forma mais ampla o desafio da qualidade.

Nas redes escolares dos municípios socioeconomicamente menos favorecidos (Paranhos, Bela Vista, Amambaí, Bonito), a ênfase da qualidade incide sobre itens como *acesso universal e condições de atendimento*, uma vez que tais problemas ainda não estão equacionados nessas redes. Na maioria das redes da amostra, as políticas educacionais municipais estão voltadas para a superação das dificuldades e limitações associadas à oferta do ensino, uma vez que o ensino municipal se ressentia da falta de infraestrutura física adequada, falta de docentes com formação em nível superior e falta de pessoal administrativo.

Em decorrência, a ênfase da qua-





lidade está associada à insuficiência e debilidade das políticas públicas, em especial na área do financiamento, para construir e manter o próprio aparelho escolar, ao que se acrescentam os desafios da prestação do ensino e de seus resultados. Em outras palavras, o problema da falta ou da baixa qualidade não tem sido visto como um problema principalmente intraescolar, de política e gestão escolar, de intervenção docente. Políticas e práticas de gestão estatal-governamentais configuram também a problemática da qualidade do ensino, tanto nos seus resultados quanto nos seus processos e condições. Assim, a qualidade buscada nessas redes escolares não se restringe à priorizada por meio do Ideb, acentuando-se a necessidade de que soluções sejam buscadas por meio de financiamento educacional adequado, uma vez que este é indispensável para a solução dos problemas que enfrentam.

A universalização do acesso e a equalização do atendimento são desafios especialmente nos municípios onde há expressiva demanda pela oferta de ensino em área rural, pelo transporte escolar rural, pelo acesso de alunos rurais às escolas urbanas. A solução do transporte escolar rural tem sido uma solução precária, onerosa e de difícil gestão. Essa situação opera como uma fonte de persistência de problemas relacionados à reprovação e ao abandono escolar, que se traduzem na distorção idade-ano de escolarização, nas baixas

taxas de conclusão do ensino fundamental, no baixo aproveitamento do processo de escolarização do qual os desempenhos cognitivos insatisfatórios são apenas evidências parciais.

A pesquisa mostrou-nos que a ênfase da qualidade expressa no Ideb tem recebido crescente destaque na política e gestão das redes escolares observadas, no entanto está longe de ser predominante ou exclusiva. Isso porque o conjunto de desafios acima mencionados torna complexa a atuação municipal na promoção da qualidade do ensino fundamental.

Todavia, constatamos que os usos das avaliações externas pelas redes municipais, assim como as suas iniciativas de avaliação, buscam aproximação à ênfase da qualidade priorizada com o Ideb em lugar de se constituírem esforços de voltar a avaliação para o desafio de enfrentar de forma mais ampla o problema da qualidade do ensino.

Refletindo a ação avaliativa do governo federal, a incorporação/apropriação da avaliação ocorre de forma ativa, porém reprodutora e restrita, além do que nem sempre sistemática e regular. Iniciativas próprias de avaliação constituem-se em estratégia de defesa da autonomia municipal. Em decorrência, as redes vêm adotando procedimentos avaliativos orientados para a gestão por resultados.

## NOTAS EXPLICATIVAS

<sup>3</sup> Este estudo foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”(INEP) no contexto do Programa Observatório da Educação. Vincula-se a estudo mais amplo intitulado “Bons resultados do Ideb: estudo exploratório de fatores explicativos”, que foi realizado por pesquisadores da USP, UFGD e UECE.

<sup>4</sup> Trata-se da pesquisa “Bons resultados do Ideb: estudo exploratório de fatores explicativos” realizada por pesquisadores da USP, UFGD e UECE.

<sup>5</sup> Criado pelo INEP, o Ideb é uma ferramenta para medir a qualidade da educação básica com base em dois indicadores: a aprovação escolar e o desempenho em avaliações nacionais em larga escala. É calculado através de dados, cujas fontes são: o Censo Escolar, Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Ele projeta metas bienais de avanços com vistas ao alcance da média nacional 6,0 no ano de 2021.

<sup>6</sup> Evento anual que envolve Secretarias Municipais de Educação, docentes das escolas de educação básica e da Universidade, discentes de pós-graduação e graduação com o objetivo de discutir questões relacionadas à avaliação e qualidade do ensino.

<sup>7</sup> As entrevistas e os dados estatísticos utilizados foram obtidos na execução do referido estudo exploratório.

<sup>8</sup> Por razão da ampliação do ensino fundamental para nove anos, com atendimento das crianças a partir dos seis anos de idade previsto em Lei.

## REFERÊNCIAS

ISSN 1982-8632



Revista  
@mbienteeducação.  
5(1): 51-69, jan/jun,  
2012

- BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. *Avaliação da educação básica*. Rio de Janeiro: PUC, 2004.
- BRASIL, L. E. D. Decreto 6.094/07 de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>.
- BROOKE, N.; SOARES, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- CAMPO GRANDE, S. M. D. E. D. Resultados do desempenho dos alunos nas avaliações externas da REME: uma nova leitura. Campo Grande, 2007a. Disponível em: <[http://www.capital.ms.gov.br/semmed/canaisTexto?id\\_can=1559](http://www.capital.ms.gov.br/semmed/canaisTexto?id_can=1559)>.
- CASTRO, A. Gerencialismo e educação: estratégia de controle e regulação da gestão escolar. In: Cabral Neto, A. *Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais, origem e trajetórias*. Brasília: Lider, 2007. p.115-144.
- FREITAS, D. N. T. D. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. 2005. Tese (Doutorado em Educação). - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- GAULEJAC, V. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2007.
- LOPES, V. *Cartografia da avaliação educacional no Brasil*. 2007. Tese (Doutorado em Educação). - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007
- SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: Oliveira, D. A. *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SOUZA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. *Revista Adusp*, jan. 2010. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/46/r46a09.pdf>>.

Recebido em março 2012

Aceito em abril 2012



# AVALIAÇÃO EXTERNA E GESTÃO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE USOS DOS RESULTADOS

Cristiane Machado<sup>1</sup>

cristiane13machado@yahoo.com.br

## RESUMO

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

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

## ABSTRACT

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

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

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

## INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

### Sobre avaliação externa

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





liações externas e, em algumas experiências e/ou etapas<sup>2</sup>, a participação de profissionais das escolas avaliadas pode ser contemplada, mas a decisão de implementar uma avaliação do desempenho das escolas é sempre externa a elas.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

### Sobre gestão escolar

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

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

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

Compõem a gestão escolar as funções de direção e coordenação<sup>4</sup>. “Dirigir e coordenar são tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para os



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

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

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

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

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

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

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

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

### Usos dos resultados: estudos e possibilidades

A produção de estudos e pesquisas sobre o impacto dos usos dos resultados das avaliações externas no trabalho pedagógico das escolas, especialmente na área da gestão, é relativamente recente<sup>6</sup> (BARRETTO *et al.*, 2001).

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



ce como o escopo das avaliações empreendidas.

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

**Quadro 1** – *Ideb – Rede Municipal e Escolas*

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

Fonte: INEP

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

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

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

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

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

Fonte: INEP

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

Fonte: INEP

e taxas de aprovação.

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

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

ensino-aprendizagem.

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

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

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

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

Fonte: INEP





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

Algum tempo depois da divulgação dos resultados do Ideb<sup>7</sup>, dos dados da Prova Brasil e das Taxas de Aprovação, o INEP divulga os boletins com os dados consolidados por escola (BRASIL, 2012). Neles, é possível visualizar a distribuição dos alunos da escola nos níveis de desempenho alcançados.

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

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

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

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

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

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

Fonte: INEP



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

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

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

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

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

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

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

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

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



## NOTAS EXPLICATIVAS

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

## REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Matrizes de referência para a avaliação Saesp: documento básico: ensino fundamental e médio. São Paulo, 2009. Disponível em: < [http://saesp.fde.sp.gov.br/2011/Arquivos/Saesp2010\\_MatrizRefAvaliacao\\_DocBasico\\_Completo.pdf](http://saesp.fde.sp.gov.br/2011/Arquivos/Saesp2010_MatrizRefAvaliacao_DocBasico_Completo.pdf) >.

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

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

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

SOUSA, S. Z. Sala ambiente: avaliação escolar. 2012. Disponível em: <[http://www.ufpe.br/ceadmoodle/file.php/1/coord\\_ped/sala\\_6/index.html#topo\\_pag](http://www.ufpe.br/ceadmoodle/file.php/1/coord_ped/sala_6/index.html#topo_pag)>. Acesso em: Fev. de 2012.

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



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

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

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

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

Recebido em fevereiro 2012

Aceito em março 2012



# AVALIAÇÃO EXTERNA: IMPACTOS EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

ISSN 1982-8632



Revista  
@mbienteeducação.  
5(1): 83-91, jan/jun,  
2012

Julio Gomes Almeida<sup>1</sup>  
gomes\_almeida@uol.com.br

Janete Ribeiro Nhoque<sup>2</sup>  
jnhoque@uol.com.br

## RESUMO

*Introdução:* Neste artigo apresentam-se os dados iniciais de uma pesquisa que investiga impactos das avaliações em larga escala em uma escola da rede pública municipal de São Paulo. A pesquisa foi realizada como primeira etapa de uma investigação mais ampla que estuda a possibilidade de um projeto de autoavaliação institucional em uma escola da rede pública municipal. *Método:* Foi adotada a abordagem qualitativa de pesquisa e a técnica de coleta de dados utilizada foi o registro das discussões sobre as avaliações, em larga escala, realizadas por integrantes da escola. Ainda foi aplicado um questionário a professores e alunos do último ano do ensino fundamental. *Resultados e conclusão:* Os dados evidenciam a preocupação da equipe escolar com a melhoria da qualidade da educação e também o entendimento de que o desempenho dos alunos é um dos indicadores dessa qualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação externa. Qualidade da educação.

## ABSTRACT

*Introduction:* In this article are showed the initial data from a research of impacts of large-scale assessments in a municipal public school from São Paulo. The research was the first step of a broader investigation that studies the possibility of an institutional self evaluation project in a municipal public school. *Method:* We adopted the qualitative research approach and data collection technique using the literature review on evaluation analysis and the discussion records on large-scale assessments conducted by the school. Still was applied a questionnaire to teachers and students of the last year of elementary school. *Results and conclusion:* The data evidenced the concern of the school staff with the improvement of education quality as well as the understanding that student performance is an indicator of quality.

**KEY WORDS:** External evaluation. Quality of education.

83

Avaliação externa:  
impactos em uma  
escola da rede  
municipal de São  
Paulo

Almeida JG  
Nhoque JR

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da USP, professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, Supervisor Escolar da rede municipal de Ensino e Conselheiro do Conselho Municipal de Educação SP

<sup>2</sup> Mestre em educação pela Universidade Cidade de São Paulo e diretora de escola pública municipal de São Paulo.



Neste artigo, procuramos refletir sobre impactos das avaliações externas no cotidiano de alunos e professores de uma escola vinculada à rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Nele, apresentamos dados da primeira etapa de uma pesquisa mais ampla que está sendo desenvolvida na escola e que envolve professores e a equipe gestora da unidade. Tal pesquisa investiga a possibilidade de desenvolvimento de um projeto de autoavaliação institucional por uma unidade educacional com vistas à construção de indicadores de qualidade que permitam o diálogo com as avaliações externas. Os dados aqui registrados correspondem à busca de resposta a uma questão relevante e complexa, que emergiu no decorrer do desenvolvimento do projeto: qual o impacto das avaliações externas na dinâmica da escola?

Para responder a essa necessidade inicial relacionada ao projeto, por um lado, retomamos os registros de discussões realizadas na unidade sobre a questão, a partir de demandas geradas pela ação supervisora e, por outro, um questionário, proposto aos discentes no último ano do ensino fundamental e aos docentes que ministram aulas a eles. Esses dados buscam orientar os primeiros passos do projeto, além disso, pretendemos, com a aplicação do questionário, avaliar este instrumento visando à elaboração de outro mais completo que servirá para medir o impacto dessas avaliações na instituição escolar como um todo.

A avaliação é um procedimento que sempre fez parte das ações escolares. Desde o seu surgimento, ela tem sido utilizada para classificar as pessoas, de acordo com os critérios definidos pela sociedade na qual a escola está inserida. Assim, a avaliação sempre foi um dos principais instrumentos de trabalho na vida escolar, tornando-se uma prática relevante na mediação das relações de convivência, de ensino e de aprendizagem. Ela também é uma

das práticas institucionais que caracterizam a escola enquanto organização e, tradicionalmente, é uma prerrogativa da instituição escolar que, com o passar do tempo, produziu uma cultura avaliativa específica.

Sousa (1997), ao discutir os diversos estudos realizados desde a década de oitenta, com a finalidade de descrever e analisar a avaliação que ocorre na escola, faz referência a essa cultura:

Ao analisar as informações e apreciações apresentadas nesses estudos, o que se observa é uma grande similaridade nos resultados, o que nos autoriza a falar em uma “cultura avaliativa” que está fortemente impregnada nas organizações escolares, direcionando expectativas e práticas dos professores e outros profissionais da educação, dos alunos e dos pais. (SOUSA, 1997, p.128)

Hoje, além de avaliar, a instituição escolar vem sendo submetida a processos avaliativos. Essa situação traz implicações para o trabalho e para a convivência na escola. Pode-se constatar que, nem sempre, a submissão aos processos avaliativos vem acompanhada dos esclarecimentos necessários para que os avaliados possam se sentir seguros, no que diz respeito aos objetivos da avaliação e seus desdobramentos. Nesse sentido, pareceu-nos necessário entender os impactos das avaliações externas nas escolas. Este parece ser um passo necessário para a construção de mecanismos que ajudem os participantes da vida escolar a compartilharem desses processos, cada vez mais conscientes da relevância da avaliação, como um instrumento necessário para a melhoria da educação.

Trata-se de uma prática que se faz presente na história humana desde os seus primórdios, por isso, é possível afirmar que, antes de existir a escola tal como a conhecemos, já existia a avaliação. Embora seja uma prática



antiga, a partir do último quarto do século XX, os estudos sobre avaliação tiveram, no Brasil, seu ritmo acelerado, impulsionados pelas políticas públicas voltadas para a garantia de permanência dos alunos na escola e, mais recentemente, como forma de regulação do trabalho escolar. Esses estudos questionam o modelo autoritário de escola cujo princípio fundamental é o controle social executado por meio da aferição daquilo que foi absorvido pelo aluno, considerando-se os conteúdos que o professor buscou transmitir e o comportamento do próprio aluno. Embora tal modelo proclame avaliar o domínio de conteúdos, em termos práticos, sabe-se que ele busca a subjetivação de valores e crenças que organizam a sociedade.

Mesmo sendo um tema muito estudado e sobre o qual há vasta literatura, percebe-se ainda algumas confusões que surgem e são frequentes quando se fala em avaliação no cotidiano da escola. Entre elas, destacamos a confusão entre avaliação e medida. Essa questão é tratada com bastante propriedade por Oliveira (2008), que procura diferenciar esses dois conceitos:

Em primeiro lugar, parece saudável retomarmos um conceito básico em avaliação, pois de sua incompreensão decorrem muitos equívocos. O que temos no Brasil, com estas testagens são medidas de proficiência em algumas disciplinas. A avaliação consiste em um processo mais amplo que pode tornar a medida como uma de suas dimensões, mas se associa à elaboração de juízo de valor sobre a medida e a proposição de ações a partir dela. (OLIVEIRA, 2008, p.231)

Tal distinção geralmente não aparece nos discursos que organizam o trabalho escolar nos quais a palavra avaliação é frequentemente utilizada para nomear alguma medida. Dessa forma, instrumentos como provas, trabalhos em grupo, observações do professor são impropriamente – conforme

Oliveira (2008) - chamados de avaliação. É possível que se faça a mesma observação sobre os testes padronizados definidos por esse autor, como “medidas de proficiência”, e também chamados de “avaliação”, não apenas nos discursos da escola, mas também nos discursos políticos e em boa parte dos discursos acadêmicos. Os juízos de valores sobre a avaliação geralmente se vinculam a aspectos como interesse, dedicação ou capacidade pessoal. Raramente tais juízos se relacionam às condições de ensino, de aprendizagem ou mesmo de orientação política das unidades e dos sistemas de ensino. As ações, por sua vez, organizadas a partir de tais juízos, direcionam o trabalho da escola para o enquadramento dos alunos e não para a compreensão das causas do resultado aferido pela medida.

Para Freitas (2009), ao discutirmos a avaliação educacional necessitamos distinguir de qual avaliação estamos falando, pois ela opera em três níveis integrados na escola: a avaliação em larga escala em redes de ensino, a avaliação institucional da escola e a avaliação da aprendizagem em sala de aula. Para ele, cada vez mais esses três níveis tendem a interagir; no entanto, possuem características diferentes. A avaliação em larga escala é realizada no país, estado ou município; a avaliação institucional é realizada pelo coletivo da escola e a avaliação da aprendizagem pelo professor. Nas escolas que compõem a rede municipal onde se realiza o presente estudo, esses três níveis de avaliação educacional estão presentes, mas nem sempre articulados.

Nessa rede, a avaliação da aprendizagem é tradicionalmente feita pelo professor por meio de práticas desenvolvidas em sala de aula, tais como provas, verificação de cadernos, trabalhos em grupos, entre outros instrumentos. Ela é fortemente marcada por sua subjetividade, juízo de valor



individual e ações voltadas para o enquadramento do aluno. Essas práticas são orientadas pela cultura avaliativa de cada escola. Hoje, a aprendizagem é também avaliada por meio das “medidas de proficiência” dos alunos. Essas medidas, embora restrinjam o objeto de avaliação às proficiências dos alunos em algumas disciplinas, ampliam o seu universo de abrangência, pois, a partir de tais medidas, tem-se construído índices de avaliação do trabalho escola<sup>3</sup>.

A dimensão institucional da avaliação escolar é também observada nas escolas dessa rede de ensino em diferentes momentos, sendo o principal deles aquele que ocorre ao final de cada ano letivo, instituído por lei no calendário escolar<sup>4</sup>. Antes de falar especificamente desse modelo que parece o mais importante por ser feito pela escola e a partir do desenvolvimento do trabalho no ano que se conclui, vamos falar de outros instrumentos de avaliação institucional.

Um deles é a Avaliação de Desempenho, composta por cinco questionários, encaminhados pela SME - Secretaria Municipal de Educação, - questionários por meio dos quais ocorrem as avaliações. No primeiro, cada funcionário se autoavalia. No segundo, o funcionário é avaliado por sua chefia imediata. No terceiro, o funcionário avalia a sua chefia imediata. No quarto, o usuário avalia o serviço prestado pela escola. Convém observar, neste item, que a DRE – Diretoria Regional de Educação - sorteia as escolas da região, nas quais o quarto questionário será entregue aos pais, a cada ano, evitando-se, assim que a avaliação seja repetida. Por intermédio do quinto questionário, os funcionários avaliam as condições de trabalho. Isso é feito coletivamente, por consenso ou voto da maioria.

Observando os resultados, percebe-se que, de maneira geral, o fun-

cionário se dá a melhor nota e avalia sua chefia também com a melhor nota, na esperança de também ser bem avaliado. Por outro lado, a chefia, normalmente, também dá a melhor nota e, quando isso não ocorre, o avaliado considera que seja um caso pessoal, instaurando-se situações de conflitos. Na avaliação das condições de trabalho, o modelo se repete, mesmo que durante as discussões surjam algumas insatisfações. Isso ocorre, pois o resultado desta avaliação é um dos critérios utilizados pela SME na promoção dos funcionários que ainda não atingiram o maior grau de evolução no quadro da carreira. É comum ouvir-se a seguinte afirmação: “ninguém quer nota baixa quando envolve o salário da gente”.

A outra forma de avaliação institucional ocorre também por meio de um questionário respondido pela equipe técnica e acompanhado pelo supervisor da escola, denominado de “Instrumento de autoavaliação do trabalho pedagógico das unidades escolares”. Tal instrumento consiste em vários indicadores e descritores, nos quais a equipe dá notas de 1 a 5 nos eixos: ensino-aprendizagem, gestão do diretor e gestão do coordenador pedagógico. Ao final do questionário, a equipe deve apontar as prioridades e ações a serem desenvolvidas para o ano seguinte. Normalmente, a equipe responde a esse questionário no final do ano, por isso ela encaminha os dados, entretanto, não obtém a devolutiva. Assim, as prioridades são esquecidas e só lembradas no final do ano seguinte, quando novamente solicita-se uma nova avaliação.

A Avaliação Final da Unidade, prevista no calendário, é realizada no último dia de trabalho escolar, nas vésperas das festas natalinas. Essa época não é a mais adequada para essa avaliação: os funcionários estão exauridos, depois de um ano de trabalho e bastante envolvidos com o descanso que se aproxima. Além dis-



so, as circunstâncias do ano seguinte são praticamente desconhecidas, considerando-se que as atribuições de aulas e a definição dos trabalhos escolares acontecem no início do ano letivo, quando usualmente ocorrem mudanças no quadro de professores. Por isso, os registros não costumam ser levados em conta na organização do trabalho para o ano seguinte. Isso acontece justamente porque a organização definitiva só poderá realizar-se depois da atribuição de aulas. Antes disso, o quadro de professores ainda estará incompleto. Geralmente, a chegada de novos professores coincide com o período de organização e o tempo destinado ao planejamento das atividades para o ano que se inicia não pode ser aproveitado adequadamente. Assim, com novos transeuntes no espaço escolar, os registros da avaliação feita no final do ano anterior estão obsoletos. Esse é o reflexo organizacional da rotatividade de professores, problema crônico na rede municipal.

Por outro lado, a avaliação em larga escala, na rede de ensino, é uma novidade cada vez mais presente. Ao discutirmos a avaliação na escola no nível da aprendizagem dos alunos, não podemos nos afastar das discussões que permeiam o processo interno de avaliação. No entanto, hoje, na escola, há necessidade de se discutir estas outras formas de avaliação – as em larga escala - que a ela estão sendo impostas. Na rede municipal de ensino onde a pesquisa vem sendo realizada, a primeira avaliação desse tipo ocorreu em 2005, com a participação das escolas na Prova Brasil, realizada pelo governo federal. Desde então, as escolas vinculadas a essa rede foram submetidas a mais três edições dessa avaliação em 2007, 2009 e 2011. Também têm participado das edições da Provinha Brasil a partir de 2008. Em 2007, foi instituída a Prova São Paulo que ocorre anualmente em todas as escolas da rede. Em 2009, foi criada a Prova da Cidade, realizada semestralmente pelas esco-

las que a ela aderirem.

Duas dessas provas têm exercido forte influência na organização formal da escola, a Prova Brasil, que produz dados para a composição do IDEB e a Prova São Paulo cujos dados são utilizados para a composição do INDIQUE – Índice de Qualidade da Educação, que pretende medir o desempenho das escolas da rede e poderá servir de base para concessão de prêmio aos educadores. Por esse motivo, buscamos entender o impacto dessas duas medidas na rotina de alunos e professores de uma escola da rede.

Foi possível perceber que a escola já vem discutindo os resultados das avaliações externas há algum tempo nas atas de reunião da equipe, em termos de visita da supervisão, nas atas das reuniões pedagógicas, nos registros dos encontros de formação etc. De acordo com tais registros, essas avaliações têm interferido na dinâmica da escola. Neste artigo, apropriamo-nos das referências a essas discussões que aparecem na justificativa do projeto pedagógico, por considerá-las, em certo sentido, uma síntese dos demais registros. Na justificativa do projeto pedagógico a escola se refere aos resultados da prova promovida da rede de ensino:

Em 2009, as avaliações externas apontaram que o desempenho dos alunos, no que diz respeito às competências leitora e escritora, ainda estavam aquém do estabelecido como meta pelo sistema e a escola procurou organizar suas ações tendo em vista o alcance destas metas. No entanto, no final do ano a equipe gestora da escola juntamente com os professores avaliaram os resultados, apesar de melhores no que diz respeito ao ano anterior, ainda se apresentavam insatisfatórios. Alguns fatores foram apresentados como dificuldades da aprendizagem dos alunos, como a ausência de um grande número de professores durante o ano letivo, a dificuldade na gestão dos conflitos e



a indisciplina dos alunos.(SÃO PAULO, 2011)

Vale destacar que, a partir do diagnóstico segundo o qual a aprendizagem continuava insatisfatória, apesar do esforço da equipe escolar, naquele ano, para atingir o estabelecido como meta, a unidade buscou entender por que não havia atingido seus objetivos, o que a levou a identificar alguns fatores que contribuíram para tal resultado. Tendo identificado esses fatores, procurou se organizar para atingir os resultados esperados, considerando os fatores que, na avaliação, emergiram como dificuldade:

Por isso o foco do Projeto Pedagógico para o ano de 2010 voltou-se para a convivência, tendo como indicador a melhoria da gestão dos conflitos presentes na escola em busca da melhoria da qualidade da educação praticada na mesma. Um dos pontos muito discutidos na avaliação do trabalho da escola foi a noção de educação de qualidade. (SÃO PAULO, 2011)

Esse registro é fundamental para entender o movimento que se desencadeou na escola a partir da discussão dos resultados obtidos e do trabalho da escola no sentido de melhorá-los. É possível entender, a partir dessa reflexão da escola, que a melhoria dos resultados de aprendizagem depende de fatores como a convivência na escola que, segundo o registro, está relacionada a uma adequada gestão dos conflitos existentes. Para Almeida (2011) *“a gestão adequada de situações imprevistas pode constituir-se em elemento importante na construção da base de confiança, condição fundamental para a constituição de qualquer grupo social”* (p.69).

Contudo, vale destacar que foi a partir desse trabalho que, na avaliação realizada no final do ano de 2010, ainda insatisfeitos com os resultados alcançados, os responsáveis pela unidade chegam ao que se registra como

inferências:

Após o processo avaliativo que ocorreu no final do ano de 2010, que envolveu as discussões nas reuniões pedagógicas e as avaliações internas e externas, algumas inferências surgiram: 1) As avaliações externas não dão conta de avaliar todo o trabalho da escola. Surge a importância de se discutir sobre a construção de uma autoavaliação institucional e torná-la também o eixo do PP/2011; 2) O tema convivência trabalhado em 2010 continua uma questão que demanda reflexão e, neste ano, pode ser articulado com o Programa de Convivência Escolar, proposto por SME; 3) É importante a articulação da ideia de que a escola precisa proporcionar às crianças condições de aprendizagem que permitam a sua inclusão na sociedade. (SÃO PAULO, 2011)

A partir dessas inferências na escola, definiu-se o seu projeto pedagógico em quatro eixos e os professores organizaram seus projetos e planos de ensino em torno de cada um deles. Os eixos organizadores do projeto pedagógico foram os seguintes: 1 – Aprendizagem das crianças e adolescentes; 2 – A reumanização das relações na escola; 3 – A democratização da gestão; 4 – A autoavaliação institucional.

Os grupos de formação da unidade foram organizados em torno desses eixos. No decorrer do ano, foram convidados especialistas para abordar questões levantadas pelos professores relativas a cada eixo. Nesse quadro, a unidade contou com as presenças dos professores Jair Militão da Silva, que falou da reumanização das relações na escola e Enéas Rodrigues Soares, que tratou da gestão democrática com todos os funcionários da escola em reunião pedagógica, e com a diretora de DOT-P<sup>5</sup>, que conversou sobre planos de ensino e do Professor Ocimar Munhoz Alavarse, que conversou sobre avaliação institucional com a Equipe Técnica da escola.



Como foi pontuado no início deste trabalho, outro instrumento utilizado na coleta de dados sobre o impacto das avaliações no cotidiano de alunos e professores foi a proposição de um questionário a cinco professores que atuam no último ano do Ciclo II do ensino fundamental e a dez alunos da unidade matriculados neste ano do ciclo e tratou-se de um levantamento inicial com vistas à elaboração de outro instrumento mais completo e que permita avaliar esses impactos na escola como um todo.

Os professores da unidade, ao serem perguntados sobre os objetivos das avaliações em larga escala, indicaram “*avaliar as condições de ensino e aprendizagem*” e “*avaliar o trabalho do professor*” e, como desdobramentos práticos, destacam “*melhoria na qualidade da educação*”, “*discussão das práticas escolares*”, “*atendimento aos órgãos internacionais e orientar políticas de bonificação de professores*”. Na opinião dos professores, essas avaliações interferem na sua rotina de trabalho, pois “*antes das avaliações há uma preparação dos alunos e, no dia, há toda uma dinâmica para que os alunos possam fazer uma boa prova*”. Na fala de outro professor, aparecem os motivos para essa preparação: “*atender as expectativas das avaliações externas*”, “*o professor poderá definir o seu planejamento e estratégias para obter êxito*”. Esse atendimento às expectativas externas é explicitado na fala de mais um professor: “*algumas vezes, os professores, almejando obter êxito no ranking das melhores escolas procuram, no decorrer do ano letivo, desenvolver um bom trabalho pedagógico, seguindo ‘caderninhos’, ‘cartilhas’, simulados relacionados às avaliações externas*”.

Ainda com relação à mudança na própria rotina de trabalho, em função das avaliações externas, os professores afirmaram que os resultados das avaliações vêm sendo discutidos nas

reuniões pedagógicas e nos horários de formação. Já referindo-se ao impacto dessas avaliações no cotidiano dos alunos, os professores, no entanto, são unânimes na afirmação de que elas não promovem mudanças na sua rotina. Vale destacar que os professores não mencionam a relação entre essas avaliações e o IDEB e os alunos afirmam desconhecer o principal indicador da qualidade da educação que recebem.

Porém os alunos, ao serem perguntados sobre os objetivos das avaliações, destacaram “*melhorar a qualidade da educação*”, “*verificar se o professor ensinou*” e “*verificar se o aluno aprendeu*”. Os alunos apontam, como desdobramento das avaliações, a melhoria da qualidade da educação. Entre os argumentos por eles apresentados, destacamos os seguintes: “*as avaliações são feitas para ver se os alunos estão aprendendo alguma coisa na escola e isso é importante*”, “*os alunos estudam mais e, com isso, os professores sabem o que têm e o que não têm que ensinar*”, “*porque estudamos para fazê-las e a cada avaliação aprendemos mais*” e “*porque os alunos podem ver se estão entendendo ou não e também o professor pode ver se ele está tendo uma boa explicação*”.

Vale ressaltar que esses alunos, ao serem chamados a responder ao questionário, a princípio demonstraram desconfiança sobre a proposta e preocupação em buscar responder algo que agradasse. Outra atitude foi a procura de ajuda para assinalar a “resposta certa”, evidenciando medo de errar ou desagradar. Quando informados de que poderiam escrever o que realmente achavam, alguns disseram: “*Tem certeza?? Olha que vou escrever mesmo...*” Isso reflete o que ocorre na escola: a avaliação é uma maneira de classificá-los não apenas com relação ao domínio de conteúdos, mas principalmente em termos de comportamento adequado. Responder errado pode



evidenciar o não cumprimento do dever de estudar.

Com relação à promoção de mudanças na escola, a partir dos resultados nos testes padronizados, os alunos ficaram divididos. Entre os que apostam em mudanças na escola, em função dos resultados, há quem acredite que as escolas poderão “*ganhar uma reforma*” e quem acredite que pode “*mudar a aprendizagem, ensinar muitas coisas, que se pode levar para o resto da vida*”. Entre os que não acreditam que os resultados das avaliações promovam mudanças na escola, há quem acredite que “*não muda nada porque tem muitos alunos que não prestam atenção no que fazem*”, e quem acredite que nada mudará porque “*só servem para ver o que o aluno aprendeu*”.

Observa-se, por meio das afirmações dos alunos, que eles dão valor às avaliações, por acreditarem que, com elas, eles “aprendem mais” e o professor pode “ver se ele tá aprendendo uma boa explicação”. No entanto, normalmente o que se ouve na escola por parte dos professores é que os alunos não se interessam ou não dão valor às avaliações, sejam as elaboradas pelos professores ou as externas. Isso nos faz refletir o quanto é necessário ouvir mais o que os alunos têm a dizer, de fato, sobre as práticas da escola.

A grande maioria indicou as avaliações feitas por iniciativa dos professores como mais importantes que as avaliações feitas a pedido do governo. Segundo eles, nas avaliações internas, recebem mais atenção dos professores, as provas não fogem do contexto do ensino e são elaboradas por quem conhece a realidade da escola. O único aluno que indica as avaliações externas como mais importantes afirma que a importância dessas provas é “*o governo entender se os professores estão explicando as lições corretamente porque nós alunos podemos exigir nossos direitos de aprender*”.

Os dados levantados junto aos alunos mostram que eles veem os testes padronizados como um instrumento de avaliação da própria aprendizagem e consideram importante a participação nesses testes. Emerge como dado relevante, na fala dos alunos, o fato de considerarem que esses testes, além de medirem a sua aprendizagem, medem também a metodologia e a capacidade do professor. Essa situação sinaliza como impacto dessas avaliações na rotina da escola. Trata-se de uma mudança na cultura avaliativa, até então caracterizada por sua centralidade na aprendizagem dos alunos.

É possível perceber que, embora essas avaliações e seus resultados venham sendo discutidos na escola, elas não organizam totalmente o trabalho escolar. As discussões estão voltadas mais para a organização da prova, de modo que os alunos obtenham resultados satisfatórios, do que para uma crença de que eles possam tirar algum outro proveito da aplicação dessas avaliações. Fica a impressão de que os resultados são recebidos mais como informes estanques, discutidos como tarefas pontuais, das quais os professores têm que participar.

Os registros evidenciam a preocupação da equipe escolar com a melhoria da qualidade da educação e também com o entendimento de que o desempenho dos alunos é um dos indicadores dessa qualidade. Contudo, tais registros revelam as dificuldades que a escola vem enfrentando para transformar o trabalho efetivo em melhoria dos resultados, porque há fatores externos que interferem no trabalho da escola, como é o caso do provimento de professores e do estabelecimento de uma política de estabilidade desses profissionais na escola.

Embora realizada a partir de uma pequena amostra, a pesquisa trouxe informações importantes sobre o impacto das avaliações externas no tra-

balho escolar e, certamente, contribuiu para a elaboração de instrumentos que permitissem uma coleta de dados mais

abrangente na avaliação institucional que será realizada no final do ano, conforme previsto no calendário escolar.

### NOTAS EXPLICATIVAS

<sup>3</sup> Conforme o Editorial do Indique – Índice de Qualidade de Educação – na rede pública municipal de São Paulo, a partir de 2011, a nota dos alunos na Prova São Paulo fará parte da composição deste índice que pretende medir o desempenho das escolas e premiará os profissionais da educação pelo seu desempenho.

<sup>4</sup> Portaria 5551 de 22/10/10, que dispõe sobre as dire-

trizes para a elaboração do calendário de atividades 2011 nas Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio, de Educação de Jovens e Adultos e das Escolas Municipais de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino. Diário Oficial da Cidade.

<sup>5</sup> Departamento de Orientação Técnica Pedagógica da Diretoria Regional de Educação

### REFERÊNCIAS

Almeida, J. G. A ação supervisora como intervenção nas práticas escolares. *Revista APASE*, v. 10, n. 12, p. 69-70, abr. 2011.

Freitas, L. C. d. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Oliveira, R. P. Avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico da escola? In: *Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo*. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008. p.230-237.

São Paulo, P. S. d. E. Projeto pedagógico EMEF Coelho Neto: justificativa. São Paulo: EMEF Coelho-Neto, 2011.

Sousa, S. Z. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: Aquino, J. G. O. Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summuns, 1997. p.125-137.

Recebido em janeiro 2012

Aceito em março 2012





# AS DIMENSÕES SIMBÓLICAS DA AVALIAÇÃO <sup>1</sup>

Ecleide Cunico Furlanetto<sup>2</sup>  
*ecleide@terra.com.br*

Fernando César de Souza<sup>3</sup>  
*fernando.csouza@sp.senac.br*

Monica Osorio Simons<sup>4</sup>  
*ceag@terra.com.br*

---

## RESUMO

Parte-se do pressuposto de que, apesar de trabalhos importantes terem sido desenvolvidos sobre avaliação, ainda é necessário discutir o impacto que ela provoca na consciência individual e coletiva. Nessa perspectiva, buscou-se analisar uma experiência realizada no contexto do Projeto de Extensão: Revisitando a Prática Pedagógica, do Programa de Mestrado em Educação da UNICID, tendo como referência a Psicologia Analítica, desenvolvida por Carl Gustav Jung.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação • Prática pedagógica • Elaboração simbólica • Símbolo

---

## ABSTRACT

Notwithstanding important works having been developed over evaluation, it is believed that it is still necessary to discuss the impact it has on individual and collective consciousness. In this perspective, we have sought to analyze the experience realized in the background of Extension Project: Revisiting the Pedagogic Practice, from UNICID Education Masters Program, having as reference Analytical Psychology, developed by Carl Gustav Jung.

**KEYWORDS:** Assessment • Pedagogical practice • Symbolic elaboration • Symbol

---

---

<sup>1</sup> Trabalho desenvolvido na Universidade Cidade de São Paulo - UNICID

<sup>2</sup> Mestre em Psicologia da Educação e Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP. Professora e Pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da UNICID.

<sup>3</sup> Mestre em Educação pela UNICID. Doutor em Educação: Currículo pela PUC/SP. Técnico de Desenvolvimento Profissional do Senac São Paulo.

<sup>4</sup> Bióloga e médica veterinária, especialista em educação ambiental e mestre em educação -UNICID. Diretora do Centro de Educação Ambiental de Guarulhos. Docente em cursos de pós-graduação no Centro Universitário Senac e na Faap. Docente de graduação na UNIMESP

## 1. INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo no qual avaliamos e somos, permanentemente, avaliados. Utilizamos a função avaliadora cotidianamente, muitas vezes sem ter consciência de o estarmos fazendo. Ao decidirmos, pela manhã, a roupa que iremos usar, provavelmente, nos apoiaremos em alguns indicadores tais como: as condições meteorológicas, os locais que frequentaremos e as atividades que realizaremos durante o dia. Essa decisão, aparentemente tão simples, é precedida de um processo avaliativo.

Apesar de trabalhos importantes terem sido desenvolvidos a respeito de avaliação no sentido de torná-la mais democrática e eficaz, consideramos que ainda temos caminhos a percorrer a fim de ampliar a compreensão a respeito do impacto que ela provoca nos sujeitos e nas instituições. Nesse sentido, propomo-nos lançar mão da Psicologia Analítica, desenvolvida por Jung (1964), que permite olhar para a avaliação de outro lugar, com o intuito de ampliar as discussões em torno desse tema. O texto analisa uma experiência realizada no contexto do Projeto de Extensão Revisitando a Prática Pedagógica do Programa de Mestrado em Educação da UNICID, projeto desenvolvido por docentes do Mestrado em parceria com seus orientandos, para atender demandas de professores da Rede Pública e Privada de Ensino do Estado de São Paulo.

## 2. DESDOBRANDO OS SENTIDOS DA AVALIAÇÃO

### 2.1. A função avaliadora

A função avaliadora é uma, entre as muitas funções da psique consideradas atividades ou operações psíquicas dinâmicas, descritas por Jung (1981). Ele deslocou sua observação dos estímulos do mundo externo e das respostas dadas a eles pelo mundo interno e a focou na atividade psíquica que atri-

bui significado aos objetos externos e internos e os determina como tal. As funções psíquicas foram consideradas como “o lugar e o momento em que se verifica o encontro do interno com o externo” (PIERRI, 2002, p. 214). Exemplificando, ao detectarmos a raiva no outro e nos sentirmos profundamente incomodados por ela, o que nos parece externo pode ser uma dimensão interna de nossa raiva que nossa consciência hesita em acolher, porém localiza com muita facilidade ao seu redor.

Byington (2011) salienta que as funções psíquicas colaboram nos processos de estruturação da consciência que se vê penetrada, a todo o momento, por conteúdos os mais diferentes possíveis, necessitando elaborá-los para deles se apropriar. Esses conteúdos que penetram na consciência são denominados pela Psicologia Analítica de conteúdos simbólicos. Um símbolo pode ser uma ideia, uma imagem ou uma palavra. Um conteúdo é simbólico quando remete a algo que se encontra para além do significado manifesto e imediato. O símbolo possui um aspecto “inconsciente” mais amplo, que apesar de nunca poder ser totalmente definido ou explicado, ao ser elaborado possibilita que a consciência se expanda. Na Psicologia Analítica, o símbolo assume a função mediadora, a reveladora e, também, a transcendente na medida em que possibilita à consciência transitar entre o que sabe e o que não sabe, apropriar-se de algo que está oculto, bem como transcender para outros padrões de consciência.

### 2.2. A avaliação

A avaliação pode assumir a característica de função estruturante da psique presente na elaboração dos mais diferentes símbolos, como também ela própria pode ser um conteúdo que necessita ser elaborado pela consciência individual e coletiva.

Uma avaliação realizada na esco-





la requer elaboração dos que vão ser avaliados, sejam eles alunos ou professores. Os participantes procurarão elaborar esse símbolo, contando com o auxílio das funções estruturantes. Para isso, podem ser acionadas entre outras funções: o desejo de aprender; a curiosidade; a vergonha; a competição; o medo de fracassar ou de se destacar; o desejo de ser aceito e respeitado, a raiva, a angústia. A forma como este símbolo será elaborado por cada um estimulará ou dificultará o contato com os conteúdos que ele apresenta. Quando esse processo é permeado por funções estruturantes que atuam defensivamente, tem início a constelação do que Jung denominava de sombra, conteúdos que se afastam da consciência, mas continuam interferindo no funcionamento da psique. Byington (2011) faz referência à Sombra Pedagógica, composta pelos conteúdos que não puderam ser elaborados no contexto escolar, mas que, potencialmente, podem dificultar os relacionamentos de alunos e professores com o conhecimento.

Como salientamos anteriormente, para Byington, (2011) a consciência individual e a coletiva desenvolvem-se a partir da elaboração de símbolos, obrigando o Ego, normalmente conservador, a abandonar sua zona de conforto e descobrir outras maneiras de significar conteúdos que o provocam. Essa elaboração simbólica pode acontecer com base em diferentes padrões arquetípicos de consciência: matriarcal, patriarcal, alteridade e cósmico, descritos mais adiante, que possibilitam ao ego transitar em níveis de realidade diversos.

### 2.3. A Experiência

Tendo como cenário o Projeto Revisitando, elaboramos uma atividade cujo objetivo era explorar o tema da Avaliação. Referendados em estudos a respeito da aprendizagem de adultos, optamos por proporcionar aos alunos

uma experiência. O adulto se dispõe a aprender quando entra em contato com a falta e com a necessidade (FURLANETTO, 2007); os envolvidos tinham optado, individualmente, por participar, o que nos possibilitava pensar que o tema vinha ao encontro de suas necessidades.

O adulto traz consigo uma bagagem de conhecimentos que foi organizando, ao longo da vida que compõe seus quadros de referência. Ao se ver diante de novos conhecimentos, é desafiado a rever e avaliar seus quadros, o que nem sempre se apresenta como tarefa fácil, pois implica perdas e transformações. Ele aprende quando experiencia e pode elaborar sua experiência. Para Rezende (1995), o conceito sem experiência é vazio, traduz-se em palavras e mais palavras, bem como a experiência não conceitualizada não se transforma em conhecimento. Nessa perspectiva, a aprendizagem de adultos implica fazer e pensar no que se faz.

Tínhamos um conteúdo denso a ser disponibilizado para os participantes do projeto. Pretendíamos abordar avaliação a partir dos três dinamismos arquetípicos: matriarcal, patriarcal e alteridade, descritos por Byington (2011) e um desafio: como fazê-lo em três horas? Ao invés de prepararmos uma apresentação do conteúdo, optamos por organizar um dispositivo de mediação pedagógica que favorecesse uma relação dinâmica dos alunos com os conteúdos a serem trabalhados. Para isso, optamos por dividir o grupo composto por vinte e oito alunos em três subgrupos e fornecer um texto que explorasse os principais conceitos teóricos que pretendíamos abordar. Os participantes receberam o seguinte texto:

“Existem inúmeros arquétipos que participam do desenvolvimento da consciência individual e coletiva, e o principal deles é o arquétipo Cen-



tral, o qual funciona como um maestro coordenador desse processo. Ao redor dele, encontramos outros quatro grandes arquétipos: o da Grande Mãe, o do Pai, o da Alteridade e o da Sabedoria e, à volta destes, os restantes. Hoje, nos deteremos na explicitação de três deles: o arquétipo da Grande Mãe, do Pai, da Alteridade, responsáveis pelos três padrões de relacionamento. São eles o padrão Matriarcal, o Patriarcal e o de Alteridade, que não devem ser considerados estágios de uma linha evolutiva e nem hierarquizados, mas dimensões que interagem simultaneamente. Em alguns momentos da vida, um pode estar mais ativado, mas todos têm igual importância para o nosso desenvolvimento psíquico. Eles produzem padrões de consciência diferenciados que possibilitam interações também diferenciadas com os objetos. Cada um pode apresentar-se mais adequado, dependendo da situação existencial.

Os arquétipos nos possibilitam ampliar a compreensão da relação que estabelecemos com o mundo que nos cerca e, principalmente, com os nossos semelhantes. Eles não são comumente ativados pela vontade do sujeito, pela sua dimensão egoica, mas se constelam, principalmente, na relação que o sujeito, visto como um todo composto por dimensões conscientes e inconscientes, estabelece com os acontecimentos, pessoas e com as vivências culturais.

O dinamismo matriarcal, regido pelo Arquétipo da Grande Mãe, é o mais arcaico da psique. Possibilita uma grande proximidade entre o Eu e o Outro. As polaridades tendem a conviver aqui, numa grande intimidade emocional. Os símbolos por ele coordenados nos remetem a um compromisso com as forças vitais. O importante é a sobrevivência, a propagação da espécie, portanto a fertilidade e a sensualidade são fundamentais.

O corpo e a emoção são predominantes nessa dinâmica, existindo uma forte ligação com a natureza, que fertiliza e é fertilizada pelo homem. A relação que se estabelece com a natureza tende a ser de respeito e não de dominação. A lógica matriarcal é mais próxima do inconsciente, o que a torna, muitas vezes, inexplicável. Os caixas podem ser um bom exemplo dessa maneira de se relacionar com a vida. Eles sabem quando o tempo vai mudar, mas muitas vezes, ao explicar sua percepção, permeiam seu discurso com elementos objetivos, mas também mágicos que o tornam “ilógico”. Há crianças que choram, ao se aproximarem de pessoas que não gostam delas, presentindo algo que não podemos decifrar. Essas formas de perceber a realidade surgem de percepções inconscientes que não são compreendidas nem acolhidas porque se pautam em uma lógica patriarcal.

Aprender, aqui, não implica se afastar do objeto a ser conhecido, mas fundar-se com ele para, a partir desse estado de integração, poder captá-lo em sua totalidade. Para que haja aprendizagem no dinamismo Matriarcal, não há necessidade de separar as crianças dos adultos, de afastá-las da vida. As crianças aprendem principalmente através da imitação, não se ensina a fazer, faz-se junto. Não se aprende através da razão, da abstração, mas a partir das vivências do cotidiano e das tradições e da imitação. Podemos aproximar desse dinamismo a aprendizagem por modelos que, apesar de tão presente em nossa cultura, é pouco estudada e compreendida. A escola, portanto, não foi gestada com base no dinamismo Matriarcal, mas a partir do dinamismo patriarcal e, como tal, traz em sua face o viés do arquétipo que a estruturou. A lógica do Dinamismo Matriarcal está articulada à sobrevivência. Em função disso, um de seus símbolos mais importante é o alimento. A nutrição física e psíquica passa a ser um de seus maiores com-



promissos.

O dinamismo patriarcal, rede simbólica articulada em torno do Arquétipo do Pai, é muito conhecido de todos nós, pois vivemos durante muito tempo numa cultura com forte predominância patriarcal. Esse padrão de consciência promoveu um profundo afastamento entre a consciência e o inconsciente e também entre as demais polaridades. Separamos a razão da emoção, o objetivo do subjetivo, o corpo do espírito. O dinamismo patriarcal, devido à sua capacidade de promover a abstração, possibilitou a organização das normas e dos limites, o afastamento do ser humano de seu corpo e emoções. A lógica abstrata, o pensamento antecipatório e o método favoreceram o desenvolvimento do planejamento, indispensável para a vida social moderna. Nesse dinamismo, conhecer exige um afastamento do objeto a ser conhecido. Em função disso, surge a valorização da racionalidade, da função pensamento e da sensação, em detrimento do sentimento e da intuição. A consciência patriarcal é disciplinar, organiza, limita e fragmenta. A estruturação patriarcal é muito importante para a consciência e para a cultura. Ela permite a organização e o planejamento da vida; no entanto, aí está também sua limitação, pois muitas vezes cerceia as transformações e a criatividade.

Os símbolos coordenados pelo dinamismo patriarcal que encontramos na escola, tais como horário, prazos, planejamentos, limites e organização, se por um lado permitem o seu funcionamento organizado, por outro, vividos rigidamente, podem exacerbar os afastamentos que, em vez de possibilitarem uma maior discriminação, produzem um não-enxergar. Podemos dar o exemplo do coordenador excessivamente comprometido com as normas e prazos e com seus cumprimentos, que não ouve as necessidades de seus professores, não percebe o movimento que

seu grupo está fazendo e impõe tarefas e tempos que mais atrapalham do que potencializam o trabalho docente.

Para se poder ver um objeto é necessária uma certa distância, mas se eu o coloco longe demais, também não o enxergo. Encontramos, então, muitas vezes, uma prática pedagógica que afasta o professor do aluno, distancia o aluno de seus colegas e ambos do conhecimento. Existe também uma distância entre teoria e prática, muito presente nesse dinamismo que se mostra na escola, encobrendo as relações entre o que está sendo estudado e a própria vida. Deparamos com o conhecimento fragmentado em disciplinas que, se por um lado cumprem uma função organizadora do conhecimento, por outro distanciam os alunos da vida viva. A mesma criança que assiste a uma aula teórica sobre vegetais na escola, não é capaz de cuidar da plantinha que tem em casa, ou de estabelecer alguma relação entre o que aprendeu com a sala-da que come no almoço.

O dinamismo de Alteridade surge como terceiro incluído que emerge quando os anteriores deixam de se constituir polaridades opostas e passam a interagir. Quando a consciência suporta a tensão provocada por essa aproximação, ela se abre para novas possibilidades de relação com os objetos. Uma nova rede simbólica se constela e articula símbolos que se referem à dimensão do encontro, tolerância com as diferenças, liberdade, movimento e descoberta. Nesse dinamismo, as polaridades podem se afastar e aproximar sem perder suas especificidades. Não a vemos mais como pontos fixos e opostos, mas como instâncias em movimento, tecendo novos desenhos e delineando a todo momento possibilidades diferenciadas de compreensão.

A capacidade de encontro, que possibilita a abertura de fronteiras, que cria zonas de interseção e que aproxima, mas discrimina, provoca di-



versos encontros: do inconsciente com o consciente, da objetividade com a subjetividade, da emoção com a razão. O sujeito pode agora perceber a totalidade fora de si e captar a totalidade do Universo, perceber sua interação com a sociedade e com o Cosmos.

A consciência de Alteridade não abre mão da organização, do rigor, da disciplinaridade, mas através do resgate de aspectos esquecidos do dinamismo Matriarcal, que tem a ver com a emoção, com a intuição, possibilita uma transformação que vai muito além da somatória dos dinamismos anteriores. O sujeito descobre uma nova forma de se relacionar consigo mesmo e com o mundo que o cerca, descobre novas maneiras de conhecer.

Esse dinamismo, por não ser comprometido com verdades absolutas, permite um contato mais criativo com o erro, com as falhas, acolhe o processo e não só o produto. Através da dimensão da Alteridade, é mais fácil elaborar aspectos sombrios dos processos vivenciados, na medida em que esses aspectos não são negados, mas previstos como parte do percurso.”

#### 2.4. As dinâmicas grupais

Os três grupos, após a leitura do texto, tiveram um tempo para discutir e elaborar questões a serem discutidas coletivamente. Em seguida, cada grupo recebeu uma proposta de trabalho. Procuramos elaborá-la tendo como pano de fundo os dinamismos descritos. Optamos por utilizar a técnica do mosaico<sup>5</sup> para que os grupos pudessem se expressar. Utilizamos fita crepe para delimitar, no chão, espaços a serem utilizados pelos grupos. As propostas de trabalho foram as seguintes: Grupo M – Entrar em contato com o texto e com o que ele provocou no grupo e representar, livremente, a experiência. Grupo P – Ler o texto com atenção, destacar os principais conceitos e representar a compreensão do

texto a partir de um esquema e Grupo A - estabelecer relações entre o texto recebido e três outros textos de apoio: uma música que fazia referência ao dinamismo patriarcal, um poema que poderia ser relacionado ao dinamismo de alteridade e um texto que se aproximava da lógica matriarcal e compor uma representação que explicitasse essas relações.

Ao formular essas propostas, tínhamos, como pano de fundo, as referências teóricas abordadas. Inspiramo-nos no Dinamismo Matriarcal para delinear a proposta do Grupo M. Esse dinamismo não prioriza uma estruturação rígida, etapas definidas ou modelos. Optamos por deixar o grupo livre para entrar em contato com o texto e criar uma maneira própria de representá-lo. Para organizar a proposta do Grupo P, nos ativemos ao dinamismo patriarcal que prioriza a racionalidade e pressupõe uma organização mais clara e definida. A última proposta, a do Grupo A, foi pensada, levando-se em conta o dinamismo de alteridade. Acreditávamos que, além da compreensão do texto, seria interessante que eles pudessem ter uma oportunidade de utilizar as referências teóricas fornecidas, para ampliar a compreensão de outras produções culturais.

Ao iniciarem o trabalho, dois grupos: o Grupo M e o Grupo A, resolveram dividir-se em dois subgrupos por acharem o número de participantes muito grande. Dessa forma, os grupos resultaram em cinco: Grupo M1; M2; P; A1 e Grupo A2,

Observamos que os dois subgrupos que receberam a primeira proposta sentaram-se no chão em torno dos espaços delimitados. Havia um clima de tranquilidade enquanto exploravam o material fornecido e compartilhavam os sentidos construídos e as maneiras de representá-los.

O Subgrupo M1, ao apresentar



seu trabalho, relatou:

“tentamos mostrar o homem e sua capacidade de sentir e de ter emoções, representado pelo coração, (quadrado vermelho no peito da figura). As cores preta e vermelha representam o masculino e o feminino e os braços abertos representam o equilíbrio entre emoção e razão. Pensamos, inicialmente, em representar uma balança, mas desistimos porque desejávamos enfatizar as dimensões afetivas e criativas e não as racionais.”

O Subgrupo M2 relatou:

“elaboramos uma balança, pois consideramos importante trabalhar com o equilíbrio. Pensamos, inicialmente, fazê-la reta, mas sentimos necessidade de representar o movimento. O ponto de interrogação reflete a pergunta: quanto e como vencer o desafio de integrar e equilibrar os dinamismos? Uma vez que o grupo entende que não há um dinamismo mais importante que o outro.”

O Grupo P que trabalhou com o dinamismo patriarcal, apresentou uma dinâmica diferente dos demais. Inicialmente, não solicitaram a divisão do grupo. Alguns membros sentaram-se no chão, enquanto outros ficaram nas cadeiras em torno do espaço delimitado para o trabalho. Foi possível observar que a maneira de executar a proposta não foi negociada coletivamente, alguns membros assumiram a liderança e tomaram as decisões que consideraram pertinentes, enquanto outros assumiram uma atitude passiva sendo que alguns ficaram, literalmente, de braços cruzados observando os colegas trabalharem.

Ao apresentarem o trabalho relataram:

“fizemos um esquema que tem uma posição certa para ser olhado. Do núcleo central, onde o todo está representado por várias cores, saem as cores rosa e vermelha, representando o dinamismo matriarcal ou a emoção

e a afetividade. A azul e a preta referem-se ao dinamismo patriarcal ou à disciplina, às regras e à fragmentação. O resto do esquema representa a alteridade articulando as cores de um e outro dinamismo.”

Os grupos que trabalharam com a terceira proposta também se sentaram no chão e negociaram as maneiras de realizar a atividade proposta. O Subgrupo A1 relatou:

“pensamos em vários símbolos. Escolhemos o espelho uma vez que, se olho para ele, vejo minha imagem refletida. O outro pode ser como um espelho que me reflete. Escolhemos também três círculos, mas de cores diferentes, uma para cada arquétipo. O do meio representa a Alteridade e integra os outros dois.”

O Subgrupo A2 relatou:

“o grupo discutiu inicialmente qual arquétipo representar, acabamos optando pelo dinamismo de Alteridade por entender que ele integra os outros dois. Ao iniciarmos nossa representação, incomodou-nos o limite fechado, imposto pelo perímetro quadrado proposto pela fita crepe, no nosso entender incompatível com a proposta de Alteridade. Por isso procuramos outra forma que permitisse maior movimento. Assim construímos uma forma dinâmica em fuga pelos vértices do triângulo simbolizando o respeito pelas diferenças representadas por três linhas coloridas e sinuosas, cada uma representando um arquétipo, integrando-se no coentro com outras cores para representar o potencial do novo em construção.”

2.5. A Avaliação como possibilidade de elaboração

Após a apresentação dos grupos, iniciou-se um diálogo a respeito da Avaliação que se aproximou do processo de elaboração simbólica. Exploraram-se, inicialmente, as possibilidades de avaliar o trabalho realizado. O primeiro item a ser destacado foi a observação. Observando, foi possível



perceber a postura corporal, o grau de envolvimento, a relação com outros participantes, os silêncios, as falas dos envolvidos: pistas que favoreciam a compreensão do que estava ocorrendo nos grupos.

Conversou-se a respeito da maneira de como cada grupo havia se organizado. Os grupos M e A haviam se subdividido, procurando garantir a participação de todos, o que não ocorreu com o Grupo P. Observamos que talvez as diferentes propostas tenham provocado reações diferentes nos grupos, os grupos M e A disseram terem se sentido atraídos pelas propostas de trabalho, enquanto o Grupo P significou a proposta como uma tarefa a cumprir. Eles consideraram que as análises realizadas pelos grupos A1 e A2 tinham sido mais aprofundadas e criativas, devido à proposta também requerer mais elaboração.

Em seguida, os participantes salientaram que, além da observação, a apresentação dos trabalhos havia possibilitado um aprofundamento do nível de compreensão dos caminhos percorridos pelos grupos. Com base nos relatos, foi possível, além de detectar alguns indícios do trabalho realizado, contar com mais elementos para aprofundar a compreensão dos processos vividos. Caso fosse elaborado um instrumento de avaliação mais preciso, seria possível, ainda, um maior aprofundamento.

Salientou-se que a produção dos grupos também poderia ser avaliada a partir dos três dinamismos de consciência. Considerou-se, inicialmente que a avaliação em nossa cultura está fortemente vinculada ao padrão patriarcal. Esse padrão permite um afastamento maior entre o eu e o outro o que pode ser significado como um elemento facilitador da avaliação. Nesse padrão de consciência, a avaliação cumpre o papel de discriminar, classificar e organizar, porém, por afas-

tar as polaridades do símbolo, pode dificultar o processo de elaboração. Exemplificando: o símbolo avaliação remete ao desvendar, mas também ao seu oposto encobrir. Caso não se lide com essas duas possibilidades simultaneamente e criativamente, corre-se o risco de estimular resistências, pois aquilo que não pode ser elaborado claramente pela consciência aloja-se na sombra e pode se manifestar por meio do boicote, da manipulação de dados e de outras formas mais.

O Padrão Matriarcal, por ser mais arcaico, favorece a proximidade entre o eu e o outro que dificulta a discriminação e o afastamento entre eles. A percepção dos objetos e conseqüentemente sua avaliação estão mais próximas do inconsciente, o que torna, muitas vezes, difícil compreender a lógica dos processos avaliativos matriarcais que articulam elementos objetivos e mágicos e pautam-se, preferencialmente, no sentimento e na intuição. Por estarem próximos do inconsciente, apesar de aparentemente ilógicos, podem ser muito eficientes, como a avaliação do tempo feita por um caçara. Ele pode antecipar mudanças bruscas, prever ventos e tempestades, mas não é capaz de precisar como faz isso.

Em relação à Alteridade destacou-se que ela implica na articulação criativa dos padrões anteriores, portanto, os processos avaliativos articulam as outras duas dimensões. Como foi mostrado anteriormente, o dinamismo de Alteridade emerge quando os anteriores deixam de estar em oposição e passam a interagir em movimento e provocando possibilidades diferenciadas de compreensão. Por não ser comprometido com verdades absolutas, o dinamismo de Alteridade permite um contato mais criativo com o erro, com as falhas, as quais não significam fracassos, mas parte do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação assume o papel de ampliar a compreensão dos processos vividos



e de pensar em como interagir com eles de maneira criativa. Através da dimensão da Alteridade, é mais fácil avaliar na medida os processos vivenciados, considerando que a probabilidade de serem escondidos e negados é menor.

### 3. Revendo o caminho percorrido

Tínhamos como objetivo inicial: disponibilizar aos participantes do projeto referências teóricas que possibilitassem olhar a avaliação de outra perspectiva. Tínhamos um desafio: lançar mão de dispositivos de mediação pedagógica que favorecessem uma interação entre o conteúdo e os participantes e isso não seria possível, com

base no referencial teórico que adotamos, se o conteúdo fosse transmitido por meio de exposição oral. Pressupunhamos que os participantes se envolveriam mais com o trabalho, caso tivessem oportunidade de elaborar os conteúdos disponibilizados.

Levando-se em consideração as discussões realizadas nos grupos, foi possível observar que os participantes sentiram-se provocados pelo conteúdo abordado, demonstraram interesse em participar e consideraram o conteúdo apresentado uma ferramenta fecunda para se repensar o papel da avaliação na escola, levando-se em conta suas dimensões criativas e defensivas.

## NOTAS EXPLICATIVAS

<sup>5</sup> Cada grupo recebeu uma grande quantidade de pedaços de papel cartão cortado, de diversas cores, para montar o mosaico.

## REFERÊNCIAS

BYINGTON, C. A. B. A construção amorosa do saber. São Paulo: Linear B, 2011.

FURLANETTO, E. C. Como nasce um professor? Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação, 4. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

JUNG, C. G. O homem e seus símbolos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da personalidade. Petrópolis: Vozes, 1981.

PIERRI, P. F. Dicionário Junguiano. São Paulo: Paulus, 2002.

REZENDE, A. M. Wilfred R. Bion: uma psicanálise do pensamento. Campinas: Papirus, 1995.

Recebido em janeiro 2012

Aceito em março 2012

# “ESCOLA DE QUALIDADE” E SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

ISSN 1982-8632



Revista  
@mbienteeducação.  
5(1): 101-9, jan/jun,  
2012

Mary Rangel<sup>1</sup>  
*mary.rangel@lasalle.org.br*

Carolina Sousa<sup>2</sup>  
*csousa@ualg.pt*

## RESUMO

Este ensaio desenvolve análises a partir de características do que se considera “escola de qualidade”. A análise dessas características encaminha-se por meio de enfoques dos sentidos da educação e, neles, da sua multidimensionalidade. Assim, observam-se as dimensões humana, social e política, compreendendo-se que a “escola de qualidade” é a que se compromete com a formação de valores, o desenvolvimento integral da personalidade e a satisfação de alunos e famílias. Nos comentários conclusivos, focalizam-se causas do fracasso escolar e seus diversos fatores, observando-se a possibilidade de superá-los na escola que assume o compromisso com a fundamentação do processo de ensino-aprendizagem e avaliação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Qualidade do ensino. Avaliação escolar. Fracasso escolar.

## ABSTRACT

This essay develops analysis from characteristics of what we consider as “quality school”. The analysis of these characteristics is moving by means of approaches of the meanings of education and, inside them, from their multidimensionality. Thus, we observe the human, social and political dimensions, understanding that the “quality school” is the one that is committed to the development of values, the full development of personality and the satisfaction of students and families. In the conclusive comments, we have focused on the causes of school failure and its several factors, observing the possibility of overcoming it in the school that assumes the commitment with the reasoning of the teaching learning process.

**KEY WORDS:** Quality of education. School evaluation. School failure

101

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela UFRJ. Pós-Doutorado na área de Psicologia Social pela PUC/SP. Professora Titular de Didática da UFF, Titular da Área de Ensino-Aprendizagem da UERJ, Assessora Pedagógica do Colégio La Salle Abel e do Instituto Superior de Educação La Salle de Niterói, RJ.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Minho, Portugal. Professora da Universidade do Algarve - Portugal. Diretora da ESEC- Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade de Algarve, Diretora – pela Universidade do Algarve, Portugal – do Programa Máster/ Doctorado en Educación Intercultural da Universidade do Algarve/Universidade de Huelva (2005-2012) e Investigadora da Unidade de I & D: CIECC – Centro de Investigação em Educação e Ciências do Comportamento, sediada no Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro – Portugal, (2006-31.12.2010). Carolina Sousa é Professora Coordenadora da Universidade do Algarve, e membro do Departamento de Ciências Sociais e da Educação da ESEC.



## INTRODUÇÃO

No âmbito das questões sociais candentes dos tempos contemporâneos, a educação tem recebido propostas de ampliação do seu sentido humano e sociopolítico. Perez, (2004, p. 11), em seu estudo sobre o significado da educação, aborda, com especial ênfase, a importância do “resgate da humanidade roubada pela fome e pelo desemprego”.

Estudos que focalizam propostas atuais de mudanças assinalam a importância de novas bases para a educação, pautadas em uma visão comprometida com o ser humano, a sociedade, a cidadania, os direitos políticos. Assinala-se, então, que o processo educativo insere-se na dinâmica de organização do Estado, do contexto socioeconômico, das implicações e apelos do desenvolvimento científico e tecnológico. Por isso, realça-se a importância de novos paradigmas educacionais, que orientem planos e práticas, em função do desenvolvimento integral do aluno e da superação de dificuldades decorrentes das circunstâncias das desigualdades socioeconômicas. O que se busca, essencialmente, então, é a “escola de qualidade”: uma escola eficaz, assim comprometida:

[...] Para ser eficaz, la escuela debe favorecer el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos y estos deben progresar más de lo que es dable esperar conforme a las características socioeconómicas y culturales de su familia. A veces se agrega como criterio que la escuela eficaz se preocupa por el *desarrollo integral del alumno*, esto es, además de buenos resultados de aprendizaje, se preocupa de su formación en valores, bienestar y satisfacción, desarrolla toda la personalidad de los alumnos (MELLO, *et al.* [s.d.] ).

A perspectiva atual, portanto, é a de buscar fundamentos humanos, sociopedagógicos e políticos, que ampliem o alcance da educação e asso-

ciem a competência técnica a uma visão mais abrangente da vida, da sociedade, da convivência (RANGEL E PETRY, 2005; SÁ, 2006).

A educação é uma área de especial interesse humano, social e político da formação de profissionais, cujo trabalho, pelas suas características, tem repercussões no acesso ao conhecimento e na formação política, que auxilia a conscientização dos direitos públicos fundamentais e dos princípios de cidadania.

Os sentidos do conhecimento (que é ensinado, aprendido, pesquisado, produzido) constituem-se, desse modo, numa base de estudos indispensáveis à formação de professores, tanto no interesse de firmarem critérios e valores de sua conduta e compromisso com a aprendizagem e a superação do fracasso escolar, como também no sentido de que exerçam o direito de reivindicarem condições e recursos necessários à qualidade do seu trabalho, para que possam cumprir esse compromisso.

Os processos e práticas educativas são, portanto, recorrentes a estudos que ampliem o entendimento de sua missão social e, assim, auxiliem a compreender a dimensão política e pública do trabalho das escolas e da ação de seus profissionais. Assim, a ação docente avança para além de aspectos técnicos e cognitivos, de modo a que essa ação contemple valores necessários à formação integral da personalidade do aluno, garantindo seu acesso ao conhecimento e uma avaliação com propósito de auxiliá-lo. A multidimensionalidade da educação é um tema indispensável à formação de educadores. Essa multidimensionalidade expressa o por quê, para quê, para quem se realiza a educação, enquanto prática social e pedagógica. É preciso, então, situar a educação no campo da pedagogia.

A pedagogia é um campo de estu-



dos sobre a formação humana. O objeto da pedagogia é a prática educativa. Nessa prática, incluem-se valores, princípios, processos que se realizam nas diversas áreas de ensino, pesquisa, habilitação profissional (VEIGA, 2003).

A educação está presente em todos os espaços acadêmicos, nos quais se preparam lideranças cuja atuação, em suas profissões, terá efeitos significativos na sociedade. Esses efeitos são especialmente relevantes, não só para os avanços da ciência e da tecnologia, como para avanços nas relações humanas e políticas.

Estudos como os de Sá (2006) sobre ciência e sociedade, discutindo-as na ótica da "educação em tempo de fronteiras paradigmáticas" (p. 217), corroboram a perspectiva de fundamentar a educação, em todos os cursos de formação de profissionais, com princípios humanos, sociopedagógicos e políticos que compõem a base de uma pedagogia comprometida com mudanças sociais, em favor da qualidade de vida.

Reafirma-se, desse modo, mais uma vez, a importância de que fique claro aos educadores os *sentidos* e, neles, as *dimensões* da educação. Esses sentidos e dimensões são referências essenciais para o exercício consciente da prática educativa, em seu alcance e seu comprometimento sociopedagógico (LÜCK, 1994).

Os estudos sobre os sentidos da educação têm diversas perspectivas axiológicas, de valores, epistemológicas, de construção do conhecimento, ontológicas, de concepção do ser humano. Essas perspectivas são fundamentadas em princípios e conceitos que ampliam a compreensão humana e sociopolítica da educação, de especial interesse à aprendizagem do conhecimento para a cidadania e emancipação social. É preciso, sobretudo, reconhe-

cer a multidimensionalidade do processo educativo e, nele, das práticas, associadas e mutuamente recorrentes, de ensino-aprendizagem e avaliação, para reconhecer o valor social e político do acesso ao saber e enfrentamento das desigualdades que favorecem e acentuam as circunstâncias da pobreza.

As dimensões do processo educativo, como referidas em Candau, (2000) e Candau, (2001), explicam-se por critérios e prioridades que caracterizam a concepção desse processo. Nas dimensões, encontram-se, então, os *princípios* e *valores* que orientam o ato educativo de ensinar, avaliar e produzir conhecimento, em favor de profissionais da educação socialmente comprometidos.

Candau (2000, p. 13-14) considera três dimensões do processo de ensino-aprendizagem: "dimensão técnica, humana e política". As citações que se seguem esclarecem as formulações da autora.

A dimensão humana refere-se ao relacionamento humano, que se estabelece na relação ensino-aprendizagem:

*Ensino-aprendizagem é um processo em que está sempre presente, de forma direta ou indireta, o relacionamento humano. Para a abordagem humanista, a relação interpessoal é o centro do processo. Esta abordagem leva a uma perspectiva eminentemente subjetiva e afetiva do processo de ensino-aprendizagem. Para essa perspectiva, mais do que um problema de técnica, a didática deve se centrar no processo de aquisição de atitudes, tais como: calor, empatia, consideração positiva incondicional* (CANDAU, 2000, p. 13).

A "relação interpessoal", a "perspectiva subjetiva e afetiva" e as "atitudes" que favorecem essa relação constituem-se, portanto, em critérios que orientam o entendimento do processo



educativo, na sua dimensão humana.

Quanto à dimensão técnica, refere-se à organização das ações que propiciam o acesso ao conhecimento, favorecida pela competência didático-pedagógica do professor:

*Quanto à dimensão técnica, ela se refere ao processo de ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem. Aspectos como objetivos instrucionais, seleção do conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, etc., constituem o seu núcleo de preocupações. Trata-se do aspecto considerado objetivo e racional do processo de ensino-aprendizagem (CANDAUI, 2000, p. 13-14).*

A sistematização das ações, no interesse de favorecer a aprendizagem, a organização e implementação dos procedimentos de ensino (objetivos, seleção de conteúdos, avaliação) são, portanto, critérios que orientam o entendimento do processo didático-pedagógico na sua dimensão técnica.

Quanto à dimensão política, refere-se à contextualização social do processo educativo:

*Se todo o processo (...) é “situado”, a dimensão político-social lhe é inerente. Ele acontece sempre numa cultura específica, trata com pessoas concretas que têm uma posição de classe definida na organização social em que vivem. A dimensão político-social não é um aspecto do processo de ensino-aprendizagem. Ela impregna toda a prática pedagógica que, querendo ou não (não se trata de uma decisão voluntarista) possui em si uma dimensão político-social (CANDAUI, 2000, p. 14).*

A contextualização e o comprometimento sociopolítico do ato educativo, considerado em suas vinculações concretas com a organização social em que se situa, caracterizam o entendimento do processo na sua dimensão

político-social.

Candau (2000) sublinha, então, a importância da multidimensionalidade:

*Parto da afirmação da multidimensionalidade desse processo: o que pretendo dizer? Que o processo (...), para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social (Ibid, p. 14).*

A desarticulação das dimensões do processo educativo reduz, esvazia o seu entendimento. Assim, a redução do processo à sua dimensão técnica, descontextualizada, significa, também, a sua redução ao tecnicismo; a redução à dimensão humana limita o seu entendimento à perspectiva “subjetiva, individualista e afetiva”; a redução à dimensão política, desarticulada das demais dimensões, subtrai partes significativas – e essenciais – do entendimento do processo, esvaziando-o em seu conteúdo técnico e humano.

A compreensão da multidimensionalidade do processo educativo e, nele, das práticas de ensino-aprendizagem, é necessária à percepção do alcance do seu significado pedagógico e social. Para que a multidimensionalidade seja percebida pelos sujeitos que vivenciam esse processo, é preciso que ela se explicita nas ações e convicções daqueles que o realizam. Por meio dessas ações e convicções constroem-se escolas de qualidade, que contribuem para a sociedade e para a educação: *escolas que compreendem e superam fatores de fracasso escolar e para isso realçam a importância dos parâmetros epistemológicos da aprendizagem e da avaliação (UDELMAR, 2012).*

## PARÂMETROS EPISTEMOLÓGICOS DA APRENDIZAGEM E DA AVALIAÇÃO

Nos fundamentos epistemológicos da aprendizagem, a serem considera-



dos na avaliação, destacam-se, entre outros, os estudos de Vygotsky, (1998); Vygotsky, (2000); Vygotsky, (2001); Piaget, (1970); Piaget, (1973); Piaget, (1978) e Cagliari, (2008).

Em Piaget (1970, 1973, 1978), observa-se o foco no ambiente natural e social e, nesse ambiente, a criação de meios que promovam a aprendizagem. Assim, embora o desenvolvimento da inteligência ocorra por processos naturais e espontâneos, eles têm a possibilidade de ser estimulados pela família, pela escola e também por avaliações que auxiliem o aluno a acreditar em suas muitas possibilidades de aprender.

Observam-se, então, em Piaget, os estágios de desenvolvimento da inteligência. No estágio operatório, início da escolaridade básica, de sete a onze/doze anos, realçam-se os níveis de equilíbrio entre o organismo e o ambiente, em condições de realizar processos de reversibilidade e inversão (compreensão do inverso), reciprocidade (compreensão de semelhanças), que possibilitam diferentes operações/ações, como as de reunir, dissociar, comparar, clarificar, relacionar, encaixar. Essas ações são estimuladas por situações de ensino, aprendizagem e avaliação que propiciam a elucidação e aplicação de conceitos; por isso, os métodos expositivos que utilizam, predominantemente, noções abstratas, são pouco adequados nessa fase, assim como avaliações que solicitam do aluno processos abstratos de raciocínio.

O raciocínio abstrato acentua-se no estágio de operações formais, a partir de onze/doze anos. Analisar proposições, formular hipóteses, observar relações de causa e efeito são processos cognitivos próprios desse estágio de elaboração do conhecimento. Assim, no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, incluem-se conteúdo abstrato, comunicação verbal, elaboração mental, ou seja, manipulação de fatos

e ideias, em processo ativo, interiorizado, recorrente a abstrações de raciocínios. Nesse sentido, as operações formais estabelecem, também, proposições, como as implicativas, a exemplo de: "se isto acontece, a consequência é..."; disjuntivas, "ou isto ou..."; e conjuntivas, "isso se associa a...", além de outros tipos de formulações analítico-dedutivas do conhecimento. Para que essas proposições sejam solicitadas em práticas e medidas que subsidiem as avaliações, elas precisam ser desenvolvidas no curso do processo de ensino-aprendizagem.

Evidentemente, os estágios piagetianos do desenvolvimento e da aprendizagem não podem ser compreendidos de modo estanque, delimitado ou dissociado. A complexidade do ser humano e das relações que estabelece com o meio ambiente natural e social implica em muitos fatores e variáveis intervenientes.

Enfim, o homem extrapola e supera limites ou previsões. Entretanto, sem dúvida, as fases evolutivas, em Piaget, são referências importantes para a escolha de conteúdos, conceitos e métodos de ensino para a aprendizagem, refletindo na avaliação, especialmente numa perspectiva construtivista. A mesma importância se aplica a Vygotsky, que tem recebido dos educadores uma particular e crescente atenção.

Observam-se, em Vygotsky, condições amplas, do ambiente, do contexto, que refletem no desempenho dos alunos e nos procedimentos de avaliação, ressaltando-se a importância das condições sociais e históricas da vida e suas influências nas circunstâncias da aprendizagem, que se realiza na interação entre o sujeito, a sociedade, a cultura, a história e o conhecimento.

Desse modo, as relações interpessoais influem nas elaborações cognitivas, constatando-se, portanto, o



encaminhamento, não só ativo, mas interativo (do indivíduo com o meio social), da construção da consciência. Por conseguinte, interagindo com e em seu contexto sócio-histórico-cultural, em diálogo e parceria com outros sujeitos, os indivíduos vão elaborando e acrescentando aprendizagens e percepções conscientes dos fatos.

Nessa perspectiva, a aprendizagem é fator estimulante do desenvolvimento da consciência, tanto quanto dos processos sociocognitivos. Também nessa mesma perspectiva, a convivência (a “vivência com”) é fator que mobiliza a reelaboração e a atribuição de significados aos objetos do conhecimento. Por isso, realça-se o conceito de zona de desenvolvimento proximal: um conceito relevante a quem ensina e avalia, no interesse da aprendizagem do conhecimento.

A zona de desenvolvimento proximal é o espaço do desenvolvimento entre o que o aluno já possui e o que vai conseguir, ao final do processo de cada aprendizagem. Na zona de desenvolvimento proximal, o indivíduo alcança, progressivamente, o conhecimento, o que significa dizer que aprende e desenvolve-se com a proximidade e a parceria do professor, do colega, da família, das pessoas de seus grupos sociais.

No nível de desenvolvimento potencial, encontram-se as condições ou predisposições ao alcance sucessivo de aprendizagens; nesse nível estão, portanto, funções ainda não consolidadas, mas que estão em processo de amadurecimento. Assim, a zona proximal representa o espaço de desenvolvimento entre o nível potencial e o real.

O nível de desenvolvimento real é aquele que o indivíduo alcança em cada aprendizagem e no qual, então, demonstra independência e autonomia de compreensão e ação com o conhecimento adquirido. Assim, do nível

potencial ao real, valoriza-se o espaço de aproximação, diálogo e trocas, próprias da zona de desenvolvimento proximal, valorizando-se, consequentemente, o espaço da escola e a convivência dos alunos entre si e com os professores: uma convivência positiva e solidária, a ser mantida nos momentos de avaliações.

Desse modo, pode-se reafirmar que tanto Piaget (Ibid) como Vygotsky (Ibid) oferecem princípios e premissas de significativa importância ao ensino-aprendizagem-avaliação, numa perspectiva de construção conceitual do conhecimento, na relação entre o indivíduo e o meio natural e social: uma construção que se constitui como referência necessária às avaliações.

Piaget (Ibid), Vygotsky (Ibid) e Montessori (2004) fundamentam também a metodologia de alfabetização: estágio de aprendizagem especialmente sensível às complexidades que se apresentam ao ensino e à avaliação. Em Piaget e Montessori (Ibid), considera-se o processo desenvolvido com uso de figuras, imagens, objetos concretos, a partir dos quais se formam os conceitos. Em Vygotsky, considera-se a importância, na perspectiva da zona de desenvolvimento proximal, da aproximação e diálogo dos professores com as crianças e das crianças entre si. Recebe especial atenção o método de alfabetização analítico-dedutivo, partindo de sentenças para palavras e do contexto para o texto, ou seja, de figuras, imagens, cenários e frases, para a aprendizagem de palavras e sinais, e dessas novamente para a construção de frases. “*Com a produção de textos, desde o início da alfabetização, chega-se ao uso real da linguagem, quer na sua forma oral, quer na sua manifestação escrita*” (CAGLIARI, 2008, p. 60). Princípios e premissas dessa natureza devem, necessariamente, ser reconhecidos nas avaliações dos primeiros segmentos do ensino fundamental, que tem apresentado índices significativos

de retenção, evasão e conseqüente fracasso escolar.

Assim, ao rever alguns dos aportes das bases epistemológicas da avaliação, o que se realça, sobretudo, são elementos essenciais dos processos de formação do ser humano e do desenvolvimento de competências que favorecem sua realização pessoal e social e inserem-se nos propósitos e motivações do trabalho educativo e de quem o assume por vocação, motivação e compromisso.

A menção ao compromisso do magistério com a garantia da aprendizagem é fundamental quando se pensa “a escola de qualidade”: aquela que se empenha em assegurar o direito ao conhecimento, que é um direito humano, social, político, de cidadania. Portanto, a qualidade da escola implica, necessariamente, no seu empenho na superação do fracasso escolar.

### COMENTÁRIO CONCLUSIVO

Na literatura e em pesquisas brasileiras encontram-se, como definidores do fracasso escolar, os índices de evasão e repetência de alunos, especialmente na escola básica.

As causas de fracasso escolar na escola básica têm diversos fatores que se associam e interferem mutuamente, a *exemplo* dos fatores sociais, afetivos, orgânicos e didáticos.

Nos fatores sociais, incluem-se condições socioeconômicas das famílias, que influem em suas dificuldades de atenção, tanto ao acesso de seus filhos à escola, como ao acompanhamento de seu desempenho escolar.

Nos fatores afetivos incluem-se frustrações que decorrem da experiência do aluno no ambiente escolar e da sua relação com professores e colegas. O estresse, o bullying e a baixa autoestima são efeitos dos abusos e desapontamentos nas relações sociais,

incluindo-se as que se estabelecem nos ambientes da escola.

Entre os fatores orgânicos do fracasso escolar estão problemas de saúde, sejam de ordem física, mental ou motora, assim como problemas relativos a deficiências alimentares.

Na dimensão didática, focalizam-se problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, a métodos de ensino adotados, à linguagem empregada na exposição dos conteúdos, em nível pouco acessível aos alunos, prejudicando sua compreensão das explicações e a assimilação do conhecimento.

Incluem-se, nos fatores didáticos, as avaliações, especialmente provas e testes, que também solicitam dos alunos conteúdos e níveis de raciocínio superiores ao seu nível de aprendizagem, ou superiores aos dos exercícios praticados em aula. A relação humana na atividade didática é também fator que pode dificultar o desenvolvimento do aluno, se *não* for inclusiva e acolhedora, se *não* for conduzida por consideração e inclusão, se *não* favorecer o interesse e a motivação do aluno para o estudo e a aprendizagem.

Assim, no âmbito da didática, é preciso considerar os seus níveis e elementos de processo. Desse modo, consideram-se os níveis *técnico, humano, sociopolítico, ético-moral*. Em todos esses níveis, encontram-se fatores que interferem na aprendizagem, notando-se que, assim como os níveis, os fatores também são interinfluentes e se recorrem mutuamente.

No nível técnico, encontram-se princípios e procedimentos metodológicos; no nível humano, encontram-se princípios e procedimentos de atenção e qualificação do outro, com quem se convive nas relações sociais, dentro e fora da escola, dentro e fora da sala de aula; no nível sociopolítico, reafir-





mam-se princípios e procedimentos de atenção ao compromisso público da escola com o acesso do aluno ao conhecimento, que é direito da vida cidadã; no nível ético-moral, encontram-se os princípios e procedimentos de conduta, cujos valores são ressaltados na formação educativa, que é uma formação essencialmente axiológica (AMORIM-NETO, 2009).

Observa-se, ainda, na dimensão didática, a inerência entre razão e emoção, ambas atuando, de modo significativo, nas condições e na vontade de aprender. Correlatas a esses mesmos fatores intervenientes na aprendizagem, encontram-se as condições de maturidade, que podem influir nas situações cognitivas da aprendizagem.

Todas as reflexões sobre o que pode dificultar a aprendizagem, in-

fluindo no fracasso escolar, e sobre o que pode facilitá-la, levando ao *prazer* de aprender, recomendam, tanto na escola básica, quanto no ensino superior, que haja *orientação pedagógica* aos professores e que, portanto, haja, pelo menos a cada semestre letivo, encontros de formação docente continuada.

A formação docente continuada oferece oportunidade de estudo, de atualização de conhecimento (especialmente relevante em tempos de informatização e globalização), e oferece, ainda, oportunidade significativa de reflexão sobre a prática e seus processos, de modo que se possa alcançar o significado, mais amplo e consciente, da *práxis*. Esse significado é essencial a uma “escola de qualidade”, que promova a formação de valores, o desenvolvimento integral da personalidade e a satisfação de alunos e famílias.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM-NETO, R. D. C. *Ética e moral na educação*. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem bé bi bó bú*. São Paulo: Scipione, 2008.
- CANAU, V. M. *A didática em questão*. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CANAU, V. M. *Rumo a uma nova didática*. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LÜCK, H. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MONTESSORI, M. *Educação para paz*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- PEREZ, E. P. A propósito da educação médica. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, v. 4, p. 9-11, 2004. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-38292004000100001&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-38292004000100001&nrm=iso) >.
- PIAGET, J. *Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.
- PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 1970.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.



RANGEL, M.;PETRY, P. Educação política de professores: conceitos e importância. *Educação* v. 28, n. 2, p. 352-360, 2005.

SÁ, L. M. Ciência e sociedade: a educação em tempos de fronteiras paradigmáticas. *Linhas Críticas, Brasília*, v. 12, n. 23, p. 217-228, 2006.

UDELMAR, C. Programas para estudantes do Brasil., 2012. Disponível em: <<http://www.udelmar.cl/>>. Acesso em: 08 mar 2012.

VEIGA, I. P. A. Técnicas de ensino: por que não? Campinas, SP: Papirus, 2003.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente : o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 9.ed. São Paulo: Icone, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Recebido em janeiro 2012

Aceito em março 2012





# ALUNOS INGRESSANTES E CONCLUINTES DE CURSO UNIVERSITÁRIO: PERFIS, EXPECTATIVAS E SATISFAÇÃO

Rodolfo Freitas de Araújo<sup>1</sup>  
rodolfof.araujo@hotmail.com

Celia Maria Haas<sup>2</sup>  
celiamhaas@uol.com.br

## RESUMO

Este estudo, de caráter descritivo-exploratório, tem por objetivo conhecer o perfil dos alunos de uma determinada instituição privada de ensino superior localizada no município de São Paulo, considerando expectativas, situação econômica e opiniões sobre a vida universitária. O instrumento de coleta de dados foi um questionário aplicado a 449 alunos de primeiro, segundo e oitavo semestre do Curso de Administração de Empresas em dois *campi* da mesma universidade. Entre os resultados obtidos percebeu-se a inexistência do “aluno universitário”, pois cada um deles se configura num universo à parte com suas expectativas, motivo pelo qual ingressou na vida universitária, desempenhando o papel que o coloca no mundo, fatores que afetam diretamente sua vida no âmbito da universidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Perfil dos alunos • Instituição privada de educação superior • Vida escolar. Expectativa do aluno • Satisfação.

## ABSTRACT

This work, made as an exploratory-descriptive study, aims to present student profile of a specific private university located in the city of São Paulo, as well as their expectations, economic situation and opinions about the university life. Our questionnaire was applied to 449 students from first, second and last semester in the Business Administration course from a specific private university in the city of São Paulo. In the obtained results, we have realized that in a general way, the figure of the University student doesn't exist. Each student represents an individual universe with his/her own expectations and reasons for being in the university life as well as the roles he/she is engaged, factors which are strictly related with the student university life.

**KEY WORDS:** Student profile. Private institution of higher education • school Life. Student expectations. Satisfaction.

<sup>1</sup> Mestre em Educação (Políticas Públicas) pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), Bacharel em Administração de Empresas pela Universidade Cidade de São Paulo (2004), licenciatura em Matemática (2007). Gestor da área de Base de Dados de Marketing (DBM) do Grupo Anhanguera Educacional.

<sup>2</sup> Docente da Universidade Cidade de São Paulo e Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

## INTRODUÇÃO

A cultura universitária pode ser encarada “como uma maneira de ‘se encontrar’, no duplo sentido de se descobrir, se explorar e de se salvar”. Essa cultura surge como fator para que a instituição possa auxiliar o estudante em sua “busca por si mesmo, e no esforço para se chegar aos valores da vida adulta sem sacrificar os da adolescência” (SNYDERS, 1995, p. 58).

Desde o início de sua história, a universidade brasileira teve – e ainda tem – um papel ativo na formação de mão de obra. Com este artigo, somamos coro ao questionamento de como ir além desse ponto, ampliando a discussão do seu papel social e do papel de seus integrantes, inclusive em relação à comunidade em seu entorno.

A universidade pode traduzir-se numa instituição capaz de somar esforços para o florescimento da vida adulta dos alunos e da comunidade ao seu redor, de modo a fomentar a criação de novos saberes e provocar questionamentos sobre a forma como estes serão utilizados.

Acreditando-se que os alunos de instituições de educação superior iniciam a vida universitária com alto nível de expectativa e que não há grande variação na satisfação de calouros e concluintes, buscou-se, por meio do estudo ora apresentado, conhecer se há diferenças entre o nível de expectativa dos alunos ingressantes e o nível de satisfação dos concluintes matriculados em uma determinada universidade.

Tinha-se ainda como propósito identificar o perfil dos alunos participantes da pesquisa, além de verificar se alterações nos perfis encontrados se refletiriam em variações nos níveis de expectativas e satisfação identificados.

Para tanto, dois questionários foram empregados. Um para ingressantes e outro para concluintes, matricu-

**Tabela 1** – *Resumo Setorial relativo à educação superior no Brasil - Cursos Presenciais – Ano de 2009.*

Presencial	Nº de Instituições	Docentes em Exercício	Matrículas por docente	Cursos Presenciais	Candidatos Inscritos/ Vaga Oferecida	Ingressos/ Vaga Oferecida	Matrículas	Concluintes
Pública	245	122.977	11	8.228	6,6	0,9	1.351.168	187.804
Particular	1.779	165.138	18	15.049	1,3	0,4	2.899.763	493.263
Comum/Confes	290	52.702	16	4.550	1,4	0,5	864.965	145.861
Total	2.314	340.817	45	27.827	2,0	0,5	5.115.896	826.928
Total Privada	2.069	217.840	17	19.599	1,3	0,4	3.764.728	639.124

Fonte: INEP, 2010.





lados em dois *campi* de determinada instituição, no Curso de Administração, períodos diurno e noturno.

Os questionários foram divididos em dois grupos de questões. O primeiro com questões optativas para o levantamento de dados socioeconômicos e o segundo com questões a serem respondidas por meio de escala Lickert, de 4 alternativas, a saber: discordo completamente; discordo; concordo; e concordo completamente.

Para a análise das respostas desta última, utilizou-se escala numérica, com variação de zero a dez. A análise dos resultados possibilitou a leitura do nível de expectativas para os ingressantes e de satisfação para os concluintes. A análise da combinação entre esses resultados e os perfis identificados possibilitou a resposta das questões propostas.

## 1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2009, o Brasil possui em média 2.215 matrículas em cada uma de suas 2.314 instituições (Tabela 1) que somam cerca de 340 mil docentes em exercício, aproximadamente 28 mil cursos presenciais oferecidos para um público aproximado de 5.1 milhões de alunos anualmente, número quase três vezes maior do que o total de matrículas em 1980.

O número de instituições privadas (2.069) representa 90% do total de instituições do país, que contam com 63% dos docentes em exercício e 70% dos cursos presenciais. Ademais, atendem cerca de 73% das matrículas do setor (resultando em 56% se forem consideradas somente as entidades particulares).

As 2.314 instituições existentes no Brasil distribuem-se, de acordo com a natureza institucional, da seguinte forma: 85% são faculdades; 8% universidades; 5% centros universitários

e 2% distribuem-se entre Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFET).

Do total de instituições e funcionários de educação superior no Brasil, 25% estão localizados no Estado de São Paulo, cujas instituições privadas representam 90% do total existente, com 70% do quadro de docentes em exercício.

Quanto às vagas, de acordo com dados do Censo de Educação Superior de 2009, cerca de 50% das vagas oferecidas para graduação na modalidade presencial não são preenchidas. Ao se comparar esse número com os dados obtidos das universidades privadas e públicas, têm-se 58,2% para as instituições privadas, enquanto nas públicas o índice é de 10,0%.

As matrículas, nas instituições privadas, estão concentradas em faculdades e universidades – ambas com 40%. Porém, como o número de faculdades é bem maior em comparação com o de universidades – 1863 contra 86 –, tem-se um número médio de 828 matrículas anuais por faculdade privada, em comparação com 17.734 matrículas anuais por universidade privada. Quanto ao porte, 82% das instituições particulares de ensino superior em funcionamento no Brasil são pequenas ou médias. A maioria dessas instituições tem capacidade de matricular, no máximo, 2.000 alunos.

A análise da distribuição de matrículas por tipo de instituição indica que, em 2009, houve aumento nesse quesito nas universidades, posto que no ano anterior essa distribuição representava 30%, enquanto as faculdades indicavam 50% de ingresso. Isso pode ser reflexo dos processos de compra das IES por grupos educacionais.

Os dados apresentados refletem a dimensão do setor da educação supe-



rior relativo ao período de 2001 a 2008, assim como a representatividade do segmento privado, que assume papel de destaque no cenário educacional brasileiro.

### 1.1 A universidade pesquisada

As origens da universidade pesquisada remontam os anos de 1960, quando um grupo de jovens amigos decidiu criar um colégio na Zona Leste de São Paulo, num bairro que, embora possuísse pouca infraestrutura e fosse de difícil acesso, possuía terrenos baratos e apresentava grande potencial de desenvolvimento.

A história da instituição, em diversos momentos, relaciona-se com a história da região. a construção do colégio deu impulso ao desenvolvimento do bairro (PAZIN, 2003). Desde a sua fundação, o colégio atendeu “jovens moradores da região, filhos de pequenos comerciantes, de profissionais autônomos e operários, que viam no estudo profissionalizante um caminho de futuro” (PAZIN, 2003, p. 18).

Considerando o aumento de demanda e mudanças na legislação do ensino superior, em 1970 os sócios decidiram expandir o negócio, protocolando nesse ano, junto ao Conselho Federal de Educação, em Brasília, o processo de abertura da Faculdade.

Quanto aos alunos, nos primeiros anos de existência da instituição, eram moradores da região e de bairros vizinhos; em 1975 a instituição passa a acolher também de alunos de bairros mais distantes da sede da universidade (PAZIN, 2003). Houve ainda, gradualmente, o aumento de matrícula de alunos mais velhos, que já trabalhavam e buscavam titulação em nível superior.

O crescimento da instituição deu-se por meio da união das diversas faculdades incorporadas e mudanças na legislação da educação superior tor-

naram o cenário propício para que os sócios decidissem por estabelecer um novo desafio: A transformação da Faculdade Integrada em Universidade. No ano de 1993, por unanimidade, a Universidade foi reconhecida, numa sessão do Conselho Federal da Educação.

Até o ano de 1996, a universidade contava com um *campus*, apenas. A partir de 1996, iniciou-se o processo de expansão, com a criação do segundo *campus* em outro bairro da Zona Leste de São Paulo, e, posteriormente, dois novos, na Região Central, em 2001, e Zona Oeste, em 2008. Em seus quatro *campi*, a instituição oferece, hoje, mais de 32 cursos de graduação e possui mais de 17.000 alunos.

Em 2009, a Universidade contava com o total de 15.464 matrículas, número equivalente à média de matrículas das universidades privadas da Zona Leste de São Paulo, qual seja, 15.560.

No ano de 2009 a instituição obteve, pelo SINAES, o conceito máximo em todos os quesitos avaliados, tornando-se uma das poucas universidades brasileiras com nota máxima no Ministério da Educação (MEC).

De acordo com os resultados do IGC/ 2009, a instituição ocupa a 388ª posição. Entre as instituições privadas do Estado de São Paulo, a posição é de 105ª lugar, de um total de 412 instituições, com nota 240, ou seja, 47% abaixo da nota mais alta obtida entre as instituições privadas do Estado de São Paulo.

Atualmente, a universidade possui 48 cursos presenciais de graduação oferecidos nas modalidades Bacharelado, Tecnológico e Licenciatura. Os cursos estão distribuídos entre as áreas de: Administração e Negócios; Exatas e Tecnológicas; Biológicas e Saúde e Humanas e Sociais. Oito cur-



so são oferecidos com bolsa de estudo integral e, para ingresso, é necessário obter uma pontuação acima de 50% (para o Curso de Música, a pontuação mínima é de 75%). Também, possui ampla cultura de desenvolvimento de atividades de iniciação científica. Apenas no ano de reconhecimento da instituição já existiam 603 trabalhos de pesquisa com orientação de docentes da instituição (PAZIN, 2003).

### 1.2 Os campi escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa

Optou-se por desenvolver este estudo com base na percepção dos alunos de apenas dois dos quatro *campi* da instituição, aqui designados *campus A* – unidade mais recentemente inaugurada – e *campus B* – a primeira sede da instituição – ambos situados na Região Leste do município de São Paulo.

É importante citar que ambos os bairros onde cada unidade situa-se possuem diferenças quanto ao perfil socioeconômico de seus moradores, além de características regionais próprias.

O bairro em que o *campus A* está localizado é uma das áreas consideradas atualmente como novos enclaves sociais paulistanos, formados por focos de investimentos privados, neste caso, especificamente na Zona Leste de São Paulo. Um estudo sobre a reestruturação urbana da metrópole paulistana no período de 1985-2000 aponta o surgimento desses enclaves, em que o custo médio do condomínio chega a ser um dos cinco mais caros de São Paulo (TAQUARI, 2009).

Quanto ao *campus B*, conforme citado, localiza-se em um bairro que historicamente surge dentro da periferia, cujo crescimento deu-se por conta da migração de trabalhadores, vindos em grande parte do Norte e Nordeste do Brasil, em busca de oportunidade de trabalho na capital paulista.

Embora sejam necessárias diversas informações para que se entenda o perfil dos alunos de cada *campus*, além de dados históricos, acredita-se que diferenças sociais entre os dois bairros possam refletir diferenças de dados na amostragem de alunos, a ponto de influenciar os resultados, hipótese avaliada ao longo da pesquisa.

### 1.3 O curso de Administração de Empresas

Reconhecido pelo Decreto Federal nº. 79.263, de 14 de fevereiro de 1977, publicado pelo Diário Oficial da União (DOU) em 15 de fevereiro de 1977, e Portaria MEC nº. 630, de 22 de fevereiro de 1989, o Curso de Administração foi um dos primeiros cursos oferecidos pela instituição e atualmente dispõe de carga horária de três mil horas, distribuídas em oito semestres.

Verifica-se, pela análise dos resultados das últimas avaliações, que o Curso de Administração possui nota média com variação entre “C” e “D” para o conceito do Exame Nacional de Curso - ENC, avaliado até o ano de 2003, e com nota 3 pela avaliação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, para o triênio de 2004-2006, apresentando queda de 1 ponto no triênio de 2007-2009.

## 2 PERFIS, EXPECTATIVAS E SATISFAÇÃO DOS ALUNOS PESQUISADOS

Em livro sobre a evolução do ensino superior no Brasil, que abrange até o ano de 1969, Teixeira (1989) cita, a respeito do perfil dos alunos da época, que se tratava de um grupo heterogêneo, no qual os ingressantes manifestavam euforia e orgulho pelo êxito de terem se matriculado no curso universitário e mostravam curiosidade sobre a vida universitária.

Quanto aos formandos, Teixeira (1989) cita que os alunos eram céticos e desmotivados quanto à vida univer-



sitária, abatidos por certa frustração, embora permanecessem cientes do privilégio de estarem ali, como concluintes do ensino superior, cujo emprego ocupava parte do vazio trazido pelas condições e nível de ensino para a vida universitária desses alunos.

Inicia-se a apresentação do perfil dos alunos da pesquisa ora apresentada por meio deste ponto, pois intriga o fato de que, já em 1983, falava-se na não homogeneidade dos grupos de alunos, assim como se discutiam diferenças sob a perspectiva dos alunos, entre sua entrada e a conclusão da vida universitária.

Dessa forma, com o objetivo de identificar quem são os participantes desta pesquisa, apresenta-se a análise da configuração do grupo de alunos estudado. Salienta-se que os dados a seguir apresentados indicam o perfil dos alunos participantes da pesquisa, portanto, não traduzem características sobre a totalidade de alunos matriculados na instituição.

Fato que merece observação é o de que o questionário foi aplicado na primeira semana de aula, na tentativa de colher as impressões dos alunos logo no início do curso, ainda sem o impacto natural do ambiente universitário.

Por conta dessa medida, houve pouca devolução de questionários respondidos (449), considerando-se o número de alunos matriculados na instituição – cerca de mil.

O reduzido número de participantes concluintes ocorreu pois, historicamente, grande parte dos alunos veteranos não frequentam as aulas na primeira semana letiva, período reservado aos trotes escolares e às apresentações.

Participaram deste estudo alunos de primeiro, segundo e oitavo semestre do Curso de Administração, períodos diurno e noturno, realizados no cam-

pus A e campus B de uma universidade privada, ambos situados em bairros da Região Leste de São Paulo, sendo o último a sede inicial da instituição e o primeiro, o campus mais recentemente inaugurado.

Dos 449 questionários preenchidos, 38% foram de alunos do campus A, e 62% do campus B. O total de respostas representa 64% dos estudantes

**Tabela 2** – Número de participantes da pesquisa por campus e por período – ano de 2010.

Períodos	Campus A			Campus B			Total	%
	Diurno	Noturno	Soma "A"	Diurno	Noturno	Soma "B"		
1º. Semestre	9	27	36	28	30	58	94	21%
2º. Semestre	28	48	76	95	55	150	226	50%
8º. Semestre		61	61	4	64	68	129	28%
Total geral	37	136	173	132	149	281	449	100%



recém-matriculados, com 60% no *campus* A e 66% no *campus* B e 38% dos formandos, sendo 42% no *campus* A e 33% no *campus* B.

Os dados apresentados a seguir estão organizados de acordo com as perguntas que nortearam a pesquisa. Portanto, de início, será abordada a questão que trata perfil socioeconômico dos participantes desta pesquisa.

Verifica-se que não há uma visão única apresentando o aluno universitário, mas os alunos universitários, no seu coletivo. Houve também diferença entre o perfil dos alunos dos *campi* A e B, na universidade pesquisada, confirmando a hipótese de que diferenças entre os bairros A e B podem afetar os resultados.

Para efeito de comparação entre os dois *campi*, o *campus* B possui ligeira concentração de alunos mais velhos, relativamente aos do *campus* A. Considerando-se ingressantes e concluintes, a média de idade no *campus* A é de 22 anos para ingressantes – mesmo número no *campus* B – e de 23 para os concluintes, portanto, dois anos abaixo da média para o mesmo grupo no *campus* B, cuja idade é de 25 anos.

Há distinção quanto à distribuição de alunos por sexo nos dois *campi*, sendo que o *campus* A possui entre os participantes da pesquisa 58% de mulheres, número que para o *campus* B é de 62%. O percentual de homens participantes, matriculados, é de 42% para o primeiro grupo e 38% para o segundo.

No *campus* A também ocorre variação entre ingressantes e concluintes. Houve maior participação de mulheres entre os ingressantes, com 63%, contra 49% entre os concluintes, o que pode não refletir o resultado da universidade como um todo.

Quase a totalidade dos alunos participantes reside com a família ou

com amigos. Há maior incidência, no *campus* B, de alunos que moram só, com 6%, contra 2% no *campus* A.

É maior a predominância de alunos solteiros, tanto no *campus* A quanto no B. Percebe-se que no *campus* A é maior o número de solteiros de maneira geral, tanto entre ingressantes (79%) quanto entre os formandos (87%). Já no *campus* B, o número é semelhante entre ingressantes, porém para concluintes cai para 79%, com relativo aumento do número de alunos casados, divorciados ou em união estável, resultando para esses três grupos 21% dos formandos no *campus* B e 13% no *campus* A.

Quanto à vida profissional, é alto o percentual de alunos que possuía alguma atividade profissional remunerada, seja informal, estágio supervisionado ou trabalho com carteira assinada, 85% dos alunos no *campus* A e 83% no *campus* B exerciam atividade remunerada.

Percebe-se também que era alto o percentual de ingressantes que já possuem carreira profissional, com 83% no *campus* A e 78%, no *campus* B.

Sobre os que possuem trabalho, 68% dos alunos no *campus* A e 63% no *campus* B informaram que o curso universitário possui relação com suas atividades.

Na sequência, 55% dos alunos no *campus* A informaram que o trabalho exerce uma influência positiva no curso; no *campus* B, esse percentual sobe para 64%.

Os formandos foram indagados se, entre o primeiro e o último semestre, havia ocorrido algum tipo de mobilidade profissional, seja no tocante à mudança de cargo, de empresa, ou de salário. Nesse caso, 76% dos alunos no *campus* A e 79% no *campus* B informaram que houve mobilidade profissional. Ao menos para esse grupo de

alunos, a formação universitária possibilitou a melhoria profissional.

O nível de escolaridade dos pais também variou de acordo com os *campi*, sendo que no *campus A* é maior o percentual de alunos cujos pais possuíam nível superior de escolaridade ou pós-graduação – 37%, contra 18% no *campus B*.

Convém destacar, também, que 41% dos alunos participantes desta pesquisa eram os primeiros de sua família a frequentar curso superior e, junto com seus irmãos, 71% dos alunos ultrapassaram o nível de escolaridade dos pais. Isso aponta para a possibilidade de que, entre os familiares dos alunos pesquisados, é baixa a cultura da formação superior.

Quanto ao aspecto *expectativas x satisfação*, cabe questionar se há diferenças entre o nível de satisfação dos concluintes e o de expectativa dos matriculados. Convém, então, retomar a coleta de dados junto aos participantes da pesquisa.

Foram elaborados dois questionários, um para os alunos recém-matriculados e outro para os formandos, com questões relativas ao perfil socioeconômico, bem como oitenta questões com manifestações de opinião.

O questionário foi dividido em duas partes. A primeira com questões optativas para o levantamento de dados socioeconômicos e a segunda com diversas questões que deveriam ser respondidas com base numa escala Likert, de quatro alternativas, a saber: discordo completamente, discordo, concordo e concordo completamente.

A diferença entre os questionários se deu por meio desta última, que propunha questões idênticas em ambos os questionários e outras semelhantes, porém que sugeriam uma análise das expectativas futuras por parte dos ingressantes e da satisfação em relação

aos concluintes.

Para a análise das respostas das questões de opinião, utilizou-se a escala numérica, com variação de zero a dez pontos. Para o grupo de ingressantes, a análise das respostas possibilitou a leitura do nível de expectativa e, para os concluintes, do nível de satisfação. Trabalhamos com questões nas quais a menor pontuação estava em *discordo completamente* e a maior em *concordo completamente*; porém também utilizamos, em algumas questões, a pontuação inversa, quando a completa discordância apresentava o maior nível de expectativa ou satisfação.

As 80 questões foram agrupadas por tipos de assunto referentes à vida universitária, consolidados nos grupos: *adaptação ao curso; desenvolvimento de carreira; envolvimento em atividades extracurriculares; expectativas quanto à vida universitária; métodos de estudo; realização de exames; relacionamento com colegas; relacionamento com professores.*

Após a consolidação dos pontos obtidos, chegou-se ao quadro de notas médias de expectativa e satisfação, a seguir apresentado.

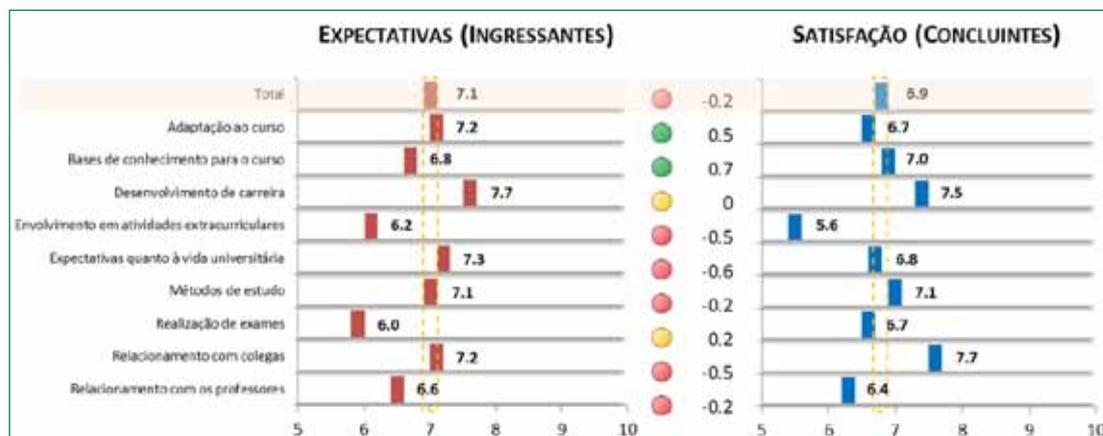
Com base nos dados apresentados na Figura 1, vemos que, numa escala de zero a dez, o nível médio de expectativa entre os alunos ingressantes era de 7,1 pontos, já, entre os concluintes, o nível de satisfação era de 6,9. Analisando-se, porém, isoladamente, os resultados obtidos por grupos de questões sobre os aspectos da vida universitária, identificam-se níveis distintos de expectativa e satisfação em relação ao resultado médio geral.

Conforme já citado, as hipóteses levantadas, inicialmente, indicavam: a) os alunos da educação superior privada iniciam o curso com alto nível de expectativa e b) não há grande variação entre as expectativas de calouros e a satisfação de formandos.





Figura 1 – Comparação entre expectativas e satisfação por grupos de questões



Em princípio, a questão proposta sobre os níveis de expectativa e satisfação permite afiançar, com base no resultado médio geral, que realmente não há grandes diferenças nesses aspectos, uma vez que ocorre variação de apenas 0,2 pontos.

Quanto à primeira hipótese, percebe-se que *alto nível* pode ser algo relativo, pois na escala, o nível máximo de expectativa seria 10 e identificou-se um nível geral de expectativa de 7,1.

Além do índice geral, é interessante apontarmos que no questionário havia um grupo de questões denominado *expectativas quanto à vida universitária*, em que os alunos apresentavam manifestações, como: *tenho grandes expectativas quanto à vida universitária; espero me tornar alguém diferente ao término do curso; ao fim do curso estarei preparado para oferecer os meus conhecimentos à disposição de outros*.

As manifestações desse grupo de questões permitiram identificar, de modo não necessariamente atrelado a aspectos relativos à vida universitária, variações entre as opiniões dos ingressantes e dos concluintes, apresentando notas 7,3, para os ingressantes e 6,8 para os concluintes.

Consideramos ambos os resultados de expectativas, 7,1 (média geral) e 7,3 (média para o grupo de questões sobre expectativas), como *alto índice*,

porém é importante ponderar que não representa o nível máximo de expectativa possível, ou seja, 10.

De qualquer forma, a hipótese levantada é válida, sendo apenas necessário um entendimento mais profundo sobre as expectativas dos ingressantes, ou em que se destaca o resultado obtido entre os participantes da pesquisa. Para tanto, apresenta-se, a seguir, um resumo dos principais destaques obtidos entre ingressantes e concluintes para cada grupo de questões.

No grupo de questões sobre *adaptação ao curso*, notou-se, entre os ingressantes, a existência de alunos empolgados com o curso (7,4), entretanto pretendiam mudar de curso caso não se adaptassem.

Destacaram-se como expectativas: *a universidade deve preparar os alunos para a vida e funções que serão exercidas após a conclusão do curso*, com 7,7, contra a média geral de 7,1; *um bom curso deve ter articulação entre as disciplinas* (7,6), e *a universidade deve preparar o aluno para a vida e funções que exercerá depois de formado* (7,7).

Entre os concluintes é maior o número de alunos – 68% – que não mudariam de curso se retornassem ao início da vida universitária. Entretanto, cai consideravelmente o nível de empolgação com o curso (5,8). Há menor satis-



fação em relação ao nível de articulação das disciplinas (6,8) e sobre o quão estimulante é o curso (6,3).

Os pontos em que a satisfação supera as expectativas estão na avaliação da relevância das matérias apresentadas no curso e o reconhecimento por parte dos formandos, maior do que entre os ingressantes, de estarem frequentando o curso dos sonhos.

Para o grupo de questões *bases de conhecimento para o curso*, o resultado médio de 6,8 não constitui resultado negativo, observa-se apenas que este não é o ponto em que os alunos têm maior segurança quanto à sua bagagem de prévio conhecimento.

Os alunos iniciaram o curso com receio de que seria difícil a transição do ensino médio para o superior (6,1); embora se considerassem preparados para os desafios do curso (7,0); discordaram da afirmação de que o ensino médio lhes tenham trazido conhecimentos necessários para o sucesso no curso (5,8).

Ao término do curso, os alunos avaliaram de maneira positiva a base prévia que tiveram no ensino médio: o nível de satisfação (7,0); supera a expectativa do grupo de ingressantes (6,8); e o nível médio geral de expectativas (6,9).

O grupo de questões sobre o *desenvolvimento de carreira* apresenta o maior nível de expectativa (7,7) e o segundo mais alto índice de satisfação (7,5).

Em geral, os alunos tinham boas expectativas (8,1), porém era alto o receio de não serem bem sucedidos ao experimentarem a carreira (6,5).

Os alunos recém-matriculados acreditavam que concretizariam seus sonhos por meio da carreira escolhida (8,1) e possuíam potencial para a atividade escolhida (8,0).

Os formandos sentiam-se confiantes e com a certeza de que realizariam os seus sonhos da carreira escolhida (8,3), todavia com receio de não serem bem sucedidos quando à atividade (7,7).

Quanto à realização de exames, este foi um dos blocos com as menores notas de expectativa (6,0) entre os ingressantes. Os alunos não possuíam ideia clara sobre a forma como seriam avaliados ao longo do curso, com destaque para resultados, como: ansiedade em relação a exames (4,8) e insegurança quanto à sua performance em avaliações em comparação com outros alunos (5,8).

Ao término do curso, os alunos sentem-se mais confiantes e tranquilos em relação à realização de exames (6,8), bem como em seu desempenho, quando comparados a outros alunos (6,8).

Embora concordassem que se mantinham calmos nos momentos de avaliação (6,8), continuavam ansiosos nas vésperas de exames (5,4).

Em se tratando de envolvimento em atividades extracurriculares, 50% dos ingressantes pretendiam efetivar participação, porém apenas 10% dos concluintes tomaram parte de eventos ao longo do curso.

Para as questões sobre métodos de ensino, apenas 6% dos ingressantes não esperavam utilizar a biblioteca com frequência, número que se reduz a zero entre os concluintes.

É menor a expectativa entre os ingressantes de que a rotina diária fosse atrapalhar de alguma forma o desempenho na vida universitária e 16% dos alunos concordam com esta afirmação. O número sobe para 25% dos formandos que afirmaram ter a rotina diária atrapalhado de alguma forma a performance na universidade.



É alta a expectativa de que a universidade possa fazer a conexão entre os sonhos e a ação necessária para alcançá-los (7,9). O nível de satisfação cai em comparação ao de expectativa (7,0), porém mantém-se superior à média geral de satisfação (6,9).

Para as questões sobre o relacionamento com os professores, em geral, os ingressantes disseram que não esperavam procurar os professores, especialmente para assuntos pessoais não relacionados à sala de aula.

Embora eles afirmassem a percepção de terem professores excelentes (7,2) e que gostavam de ensinar (7,4), é alto o número de alunos que afirmou ter professores com poucas qualidades pedagógicas (6,4).

Entre os concluintes, cai o nível de satisfação para esse grupo (6,4). Os resultados são semelhantes, embora reduza a percepção de que os professores eram excelentes (6,9) e que a estrutura do curso possibilitava oportunidades para a interação informal entre professor e aluno (6,6). Destaque-se o aumento no número de alunos que afirmaram procurar os professores para assuntos referentes à aula (6,2).

Quanto ao relacionamento com os alunos, quase a totalidade dos ingressantes – 88% – esperava conviver com os colegas fora da sala de aula, porém ocorre que, em realidade, o convívio, em geral, ficava restrito à vida acadêmica. Excluindo-se as questões sobre o convívio fora de sala de aula, todas as demais questões apresentam superação de expectativas.

Os ingressantes apresentam alto nível de expectativas no que se refere à vida universitária (7,3) e afirmam buscar no curso condições para o desenvolvimento profissional (7,7). Eles pensam na formação universitária como forma de investir financeiramente em seu futuro (7,7) e afirmam con-

seguir nomear as suas expectativas, se necessário (6,8).

Entre os formandos, este grupo apresenta a segunda maior queda no nível médio de satisfação (6,8), com destaque para este resultado de avaliação inferior às expectativas para as questões: *minhas expectativas foram atendidas* (6,6) e *contato entre alunos, direção e secretaria* (6,1 e 6,2).

Embora seja expressiva a queda no nível de satisfação, os formandos reconheceram o fato de terem se tornado pessoas diferentes por conta da vida universitária (7,4) e afirmaram terem encontrado no curso condições para o desenvolvimento pessoal (7,4).

### 2.1 Variação entre expectativa e satisfação em decorrência do perfil

A terceira questão indagou sobre a existência de diferenças entre os níveis de expectativa e satisfação de acordo com os perfis dos alunos. Na análise, selecionaram-se os grupos que apresentaram maior distinção de características em ambos os aspectos, visando comparar a variação entre os níveis de expectativa e satisfação.

Para esta análise comparativa foram considerados os grupos de perfis: período matriculado; nível de influência do trabalho no estudo; e nível de conhecimento prévio da vida universitária.

#### 2.1.1 Período de matrícula: diurno/noturno

Em praticamente todos os grupos propostos, os alunos do período diurno apresentaram resultados superiores aos obtidos pelos colegas do noturno, tanto em expectativa quanto em satisfação. A única exceção aconteceu no grupo de questões referentes ao *relacionamento com colegas*, cujo nível de satisfação é 0,1 acima, entre os alunos do período noturno.



Para os alunos do período diurno, o maior nível de expectativa ocorreu no quesito *desenvolvimento de carreira*, onde também está o maior nível de satisfação para esses alunos. Vale ressaltar que o nível de satisfação para a evolução da carreira é de quase 1,0 ponto acima da média geral para o grupo de questões, apresentando um excelente resultado nesse particular, sob o ponto de vista dos formandos matriculados nesse período.

Quanto aos alunos do período noturno, o maior nível de expectativa também se deu para o *desenvolvimento de carreira*, pouco abaixo da nota obtida pelos alunos do período diurno – 7,4 contra 7,9. Entretanto, o maior nível de satisfação, diferente do grupo anterior, se deu para as questões sobre *o relacionamento com colegas* (7,7).

No que tange à satisfação relativamente ao *desenvolvimento de carreira*, percebeu-se que se mantém exatamente no mesmo nível que o de expectativa (7,4), o que pode ser considerado um resultado positivo, embora não tenha superado as expectativas, como ocorreu com os alunos do período diurno.

Ao comparar a variação satisfação/expectativa entre os dois perfis selecionados, nota-se um comportamento semelhante para os grupos: *adaptação ao curso; bases de conhecimentos para o curso; expectativas sobre a vida universitária; e relacionamento com professores*. Porém, entre os demais grupos houve comportamento distinto, em que se destaca o fato de que os alunos do período diurno apresentaram o nível de satisfação quanto à *participação em atividades extracurriculares*, com 0,1 ponto acima do nível de expectativa.

Para os alunos do período noturno, entretanto, a satisfação é 0,4 ponto abaixo da expectativa, o que não significa, necessariamente, que entre alunos do primeiro grupo seja maior a participação nessas atividades, toda-

via aponta para uma superação da expectativa de participação nesses eventos, da mesma forma que para o período noturno é maior o número de ingressantes que esperam participar de atividades extracurriculares em relação aos formandos que afirmam ter, de fato, participado de alguma atividade ao longo do curso universitário.

Outro destaque deve-se às questões sobre os métodos de estudo, pois praticamente em todas as questões o nível de expectativa nos dois períodos foi próximo, porém os alunos do período diurno apresentaram maior nível de satisfação, com uma diferença de 0,9 ponto na variação da satisfação *versus* expectativa, enquanto os alunos do período noturno também apresentaram superação, mas de apenas 0,1 ponto.

Novamente, a respeito do relacionamento com os colegas, fica a percepção de que os alunos do período noturno eram mais voltados para esta questão, uma vez que o nível de satisfação é de 0,7 superior à média geral, contra 0,2 para os alunos do período diurno, apontando para a possibilidade de que a forma de interação dentro e fora da sala de aula entre os alunos de cada período seja distinta.

### 2.1.2 Influência do trabalho no curso

A relevância da questão deve-se ao elevado número de alunos, ingressantes e concluintes, que possuíam vida profissional ativa, concomitantemente com o curso universitário, podendo afetar, positiva ou negativamente, o envolvimento do aluno com a universidade. Diante dos resultados obtidos percebe-se que é grande a distinção entre os três grupos.

Destacam-se as observações de que o trabalho exercia/exercerá impacto negativo nos estudos, segundo os alunos que apresentam um dos



menores níveis de expectativa, talvez pelo fato de haver maior consciência do quanto poderão se engajar na vida universitária, em decorrência das demandas da vida profissional.

Ocorre que, para os alunos cuja vida profissional apresentava impacto negativo na vida universitária, os nove grupos de questões, sem exceção, ofereceram resultados inferiores à média geral de expectativas (7,1).

Estabelecido um paralelo com os alunos cujo impacto é indiferente ou positivo da vida profissional na universitária, aqueles que informaram impacto negativo possuem superação das expectativas em 5 grupos de questões, a saber: *bases de conhecimento*; *desenvolvimento de carreira*; *envolvimento em atividades extracurriculares*; *realização de exames*; e *relacionamento com colegas*.

O mesmo grupo, que tem uma expectativa negativa ou inferior à média, em decorrência do negativo, também apresentou satisfação inferior às expectativas em questões sobre *adaptação ao curso* e expectativas sobre a vida universitária, provavelmente em decorrência das exigências da vida profissional.

Dos alunos que informaram impacto indiferente obtêm-se resultados de expectativas semelhantes aos dos alunos cuja vida profissional exercia impacto positivo no curso, porém, com relativa queda no índice de satisfação em praticamente todos os nove grupos de questões, com diferença mínima de 0,2 e 0,3 nos quesitos: *relacionamento com colegas*; e *relacionamento com professores*.

Ainda, no mesmo grupo, alunos que informaram impacto indiferente, as maiores quedas ocorrem na *adaptação ao curso* e *desenvolvimento de carreira*. Nesta, as questões que mais influenciam a queda na satisfação

são: percepção de ter escolhido o curso mais de acordo com suas aptidões e capacidades (-0,4); a avaliação sobre o fato de a universidade ter trazido um conhecimento profundo sobre cultura geral e carreira escolhida (-0,9); maior discordância sobre o fato de a carreira corresponder às suas expectativas (-1,2); redução no número de alunos afirmando que o curso tem facilitado a sua realização profissional (-0,6); e queda de 0,9 para a afirmação de que eles possuem uma ideia clara do que farão profissionalmente após o término do curso universitário (-0,9).

Fica nítida a impressão de que os formandos, nesse grupo, indicam certa apatia ou insatisfação em relação à vida universitária, bem como insatisfação em relação ao percurso de sua carreira até os dias atuais.

Quanto aos alunos que afirmaram que o trabalho provocava impacto positivo no curso, percebe-se grande engajamento na vida universitária, posto que sete dos nove grupos de questões superam ao menos um dos níveis médios de expectativa (7,1) ou satisfação (6,9), apresentando baixa *frustração* em suas expectativas, com grupos de questões tendo em média 0,2 ponto de satisfação abaixo dos níveis de expectativas: *adaptação ao curso* (-0,2); *desenvolvimento de carreira* (-0,1); *expectativas sobre a vida universitária* (-0,2); e *relacionamento com professores* (-0,1).

A maior queda entre expectativa e satisfação ocorreu no quesito *envolvimento em atividades extracurriculares* (-0,5), tanto para alunos cujo impacto é positivo ou indiferente. Este último grupo de alunos com queda de 0,9 em expectativa, quando comparado com a satisfação.

### 2.1.3 Momentos da vida universitária

Do grupo pesquisado, 84% esta-



vam matriculados no primeiro curso universitário, enquanto 13% informaram já ter frequentado outro curso, embora sem concluí-lo. Apenas 3% informaram já possuir diploma de curso superior. Embora seja baixo o percentual de alunos que não estavam em seu primeiro curso, optou-se por considerar essa informação, com o objetivo de verificar se há possibilidade de a experiência universitária (expectativa e satisfação) provocar variações nos resultados.

Novamente, observam-se três grupos com comportamentos completamente distintos. O primeiro, composto de alunos já matriculados em outro(s) curso(s), porém sem conclusão, do qual surge o mais baixo nível de expectativa (5,4), que se destaca pela superação das expectativas (5,8), com índice de satisfação acima da média, apontando para um cenário em que talvez experiências passadas possam ter contribuído para o baixo nível de expectativa; porém ao permanecer até o último semestre, suas expectativas são superadas, consolidando um resultado positivo sobre a vida universitária, em relação ao que os ingressantes esperam.

Quanto aos alunos matriculados em seu primeiro curso universitário, os resultados são mais próximos dos índices médios de expectativa e satisfação. A única exceção dá-se para grupos de *envolvimento em atividades extracurriculares* e para o grupo de questões sobre a *realização de exames*, cujo nível de expectativa está 1 ponto abaixo da média, o que pode ser explicado por se tratar de um grupo de alunos que ainda não conhece a vida universitária e que, ao menos na primeira semana de aula, quando da realização da pesquisa, não possuía muitas informações sobre a forma como seriam avaliados.

Isso pode ser explicado por se tratar de um grupo que ainda não conhecia a vida universitária, e que, ao

menos na primeira semana de aula, quando fizemos a pesquisa, não possuía muitas informações sobre a forma como seriam avaliados.

Já os níveis de satisfação para os alunos matriculados em seu primeiro curso universitário apresenta superação somente quanto aos grupos de questões sobre: *base de conhecimento*; *realização de exames*; *relacionamento com colegas*. Os seis outros grupos apresentam queda média de 0,2 em relação às expectativas, o que consiste num resultado positivo se considerado um efeito de *calibração*.

Esse detalhe pode ser atribuído ao fato de os alunos desse grupo entrarem com maior nível de expectativa do que o obtido ao longo do curso – efeito *calibração* –, considerando as expectativas passíveis e não passíveis de serem atingidas, com isso seria esperada a queda na satisfação em relação à expectativa.

Quanto ao grupo de alunos que já possuíam o diploma em outro curso universitário, mesmo sendo pouco representativo (3%), eles trouxeram os melhores resultados em praticamente todos os grupos de questões, tanto no que se refere à expectativa quanto à satisfação com resultados acima da média geral, exceto para *envolvimento em atividades extracurriculares*.

Entre os principais destaques, tem-se um resultado de 9,3 para a satisfação com o desenvolvimento de carreira e para a satisfação quanto à realização de exames, assim como um alto índice de satisfação quanto à adaptação ao curso (8,2).

A queda no nível de satisfação permite apontar o reconhecimento de que o ensino médio não os preparou para as exigências do ensino superior, com redução de 3,1 em relação ao nível de expectativa. Identifica-se também grande queda em relação ao nível



e expectativa para a questão *o curso trouxe conhecimento e experiências que podem contribuir para melhorar a minha vida e dos outros*, com expectativa de 9,3 e satisfação de 7,5. Em geral, houve queda de 0,9 no grupo de questões *base de conhecimento*, assim como 0,3 para o grupo de questões *método de estudo*.

Destaca-se, para os concluintes, o reconhecimento de que a cultura apresentada na universidade não esteve devidamente alinhada ao que se considera importante para as suas vidas (6,3). Há discordância sobre a afirmação de que a cultura universitária apresentada no curso é voltada ao seu dia a dia (5,0).

Outra questão com relativa queda está vinculada à afirmação de que a rotina diária atrapalhou os estudos dos concluintes ao longo do curso (2,5) e o número de alunos que atrelou à universidade um papel importante para a conexão de seus sonhos com as ações necessárias para alcançá-los (6,3).

Acredita-se que os resultados moldam um perfil de aluno mais independente, consciente de como será a vida universitária ao longo do curso, disposto a passar por todas as etapas necessárias, porém atrelando menos à universidade os resultados de seu crescimento de carreira ou amadurecimento/entrada na vida adulta.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela leitura e análise dos dados obtidos e dos esquemas teóricos elaborados, foi possível identificar o perfil dos alunos participantes – ingressantes e concluintes –, identificar as diferenças entre os níveis de satisfação e de expectativa existentes entre eles e apresentar as diferenças que mais se destacaram entre esses níveis, de acordo com o perfil dos alunos.

Conhecendo-se melhor a grande quantidade de programas e ativida-

des extracurriculares oferecidos pela universidade, acreditamos na possibilidade de ocorrer alta participação e engajamento dos alunos nesses eventos. Porém, este foi um dos pontos de menor engajamento dos alunos, tanto ingressantes quanto concluintes, com raras exceções. Entre os formandos participantes desta pesquisa, apenas 11% tiveram participação em alguma atividade extracurricular ao longo do curso.

Percebemos ainda que no que se refere à expectativa e satisfação, ao longo da vida universitária, pode ocorrer o fenômeno a que se denomina “calibração”, no qual os alunos sem experiência relacionada à vida universitária, iniciam o curso com alto nível de expectativa em pontos que, não necessariamente, serão alcançados ao longo da vida universitária e, ao longo do curso e vivência na realidade encontrada, parte de suas expectativas serão atendidas, porém algumas delas serão “frustradas”, pela impossibilidade de alcance por parte da universidade.

Outro ponto de destaque é que se esperava, no início da pesquisa, encontrar grande número de alunos concluintes frustrados, porém ocorreu exatamente o contrário, pois, dos 28 perfis analisados, apenas um apresentou tal frustração.

Faz-se importante destacar que por concentrarmos a pesquisa apenas entre alunos de primeiro, segundo e último semestre, os resultados obtidos pelos concluintes tendem a ser afetados pelo “filtro” dos alunos que evadiram ao longo do curso, o que muito provavelmente poderia apresentar resultados inferiores de satisfação. Esse fator foi considerado e, para efeitos desta pesquisa, não influenciou nos resultados, pelo fato desta não ser uma pesquisa longitudinal e de objetivarmos a comparação dos dois grupos de alunos, ingressantes e concluintes, no

momento da coleta dos dados.

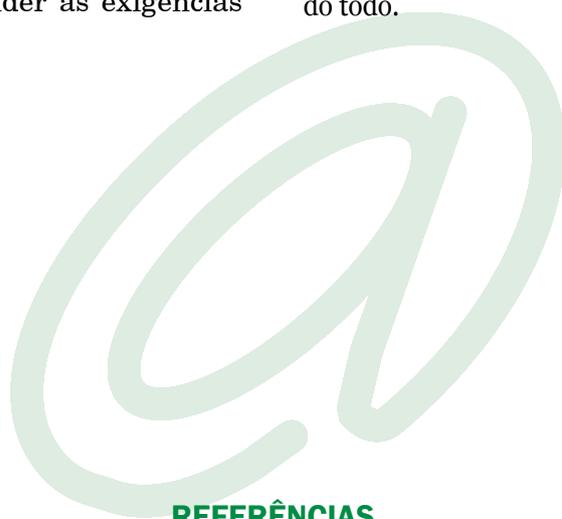
Buscamos com este trabalho aprofundar a discussão sob a ótica dos alunos, na busca de uma leitura de suas realidades e percepções sobre a vida universitária, diante das situações resultantes da massificação da educação superior e impactos na inclusão dos alunos no sistema universidade e mercado de trabalho.

Se este é um momento de crise, em que as universidades ganham nova configuração em consequência da mercantilização – bem como pressão por redução de custos, aumento de lucro e fatia de mercado – e passam a atender às necessidades das massas, concorrendo com outras instituições mais ágeis a responder às exigências

sociais, fica em aberto uma questão: *como atender ou conjugar as necessidades individuais dos alunos com a visão do todo e a cobertura das massas?*

A maior descoberta ao longo deste trabalho é que não existe o Aluno Universitário, assim como a Universidade de uma forma geral. Tratam-se de diversos tipos de alunos e instituições que fazem parte de realidades sociais distintas e atendem ou estão presentes em vários tipos de mercado de trabalho.

Esperamos, com isso, por meio de maior conhecimento sobre os alunos e o quanto (e o que) eles esperam da vida universitária – e o quão satisfeitos eles estão ao longo do curso – que seja possível não mais pensar em mudanças na educação superior privada num sentido amplo. Talvez seja possível que a atenção às partes possa auxiliar na mudança do todo.



## REFERÊNCIAS

INEP. Resumo técnico: censo da educação superior de 2009. Brasília/DF: INEP, Brasília, 2010. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo\\_tecnico2009.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf)>. Acesso em: 10 de abr. de 2012.

PAZIN, M. C. Universidade Cruzeiro do Sul: o futuro em construção. São Paulo: Tempo e Memória, 2003.

SNYDERS, G. Feliz na universidade: estudo a partir de algumas biografias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

TAQUARI, F. Morumbi e Moema são os bairros mais caros. 2009. Disponível em: <<http://www.zap.com.br/revista/imoveis/ultimas-noticias/morumbi-e-moema-sao-os-bairros-mais-caros-20090909/>>. Acesso em: 20 de abr. 2010.

TEIXEIRA, A. Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

Recebido em fevereiro 2012

Aceito em março 2012





## ENTREVISTA COM O PROF. OCIMAR MUNHOZ ALAVARSE<sup>1</sup>

Julio Gomes Almeida

A avaliação educacional tem sido tema de muitas discussões nas últimas décadas, relacionadas à cultura avaliativa, às condições de permanência do aluno na escola e, mais recentemente, à regulação do trabalho escolar. Durante muito tempo, o foco dessas discussões era a aprendizagem dos alunos, mas com a instituição das avaliações em larga escala, nas unidades educacionais e nas redes de ensino, os resultados obtidos pelos alunos nessas avaliações vêm sendo entendidos, também, como indicadores de avaliação do trabalho escolar. Uma das questões básicas que têm surgido nessas discussões é entender o impacto das avaliações nas escolas e nas redes de ensino. Para entender essa e outras questões relacionadas à avaliação em larga escala e ao trabalho escolar, a Revista @mbienteeducação entrevista, neste número, o professor Ocimar Munhoz Alavarse.

**@mbienteeducação** - *O que você destaca como aspecto mais relevante nas discussões que hoje se travam no campo da avaliação do trabalho escolar?*

— Em primeiro lugar, uma coisa é a avaliação **do** trabalho escolar e outra é a avaliação **no** trabalho escolar. Começando pela avaliação do trabalho escolar, hoje, um dos debates, por conta das políticas públicas em educação terem adotado as avaliações externas como um de seus traços, é a avaliação do trabalho docente. Muitas políticas educacionais, principalmente no estado de São Paulo e na cidade de São Paulo, passaram a focar o trabalho docente como um dos principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, o que não deixa de ser correto, uma vez que o trabalho do professor deve ser um dos principais fatores, mas o problema é que esse trabalho docente tem sido amplamente responsabilizado pelos resultados e ao ser extremamente responsabilizado pelos resultados dos alunos dessas avaliações externas, você deixa de lado outros fatores que tam-

bém deveriam ser responsabilizados ou levados em conta. Eu diria que esse tem sido o aspecto mais relevante. Essa relevância exacerba as polêmicas, acirra os ânimos e impede que se faça uma discussão mais apropriada, uma avaliação do trabalho escolar de modo a incorporar outros fatores, ademais dos resultados de desempenho dos alunos, que inclusive ajudariam a compreender esses resultados.

**@mbienteeducação** - *É possível a escola assumir os resultados das avaliações em larga escala como prática institucional?*

— Eu acredito que sim. Se é possível dizer que há excessos, exageros, desvios altamente questionáveis nas políticas educacionais que concebem essas avaliações externas ou em larga escala, eu não defendo descartá-las, pois uma avaliação institucional, do meu ponto de vista, deve levar em conta, também, esses resultados. Essas avaliações externas, portanto, podem fornecer para a escola indicadores importantes do seu trabalho. Outra coisa é que esses indicadores não devem ser os únicos, e não necessariamente os mais importantes; então, a avaliação institucional pode ser beneficiada com essas avaliações pelo estabelecimento de alguns parâmetros, alguns termos de comparação com outras escolas e redes, permitindo reafirmar determinados compromissos e metas.

**@mbienteeducação** - *De que maneira as avaliações em larga escala podem contribuir para que a escola reflita sobre sua prática?*

— Em primeiro lugar, essas avaliações são compostas, usualmente, por dois tipos de instrumentos. Um, de ordem mais cognitiva, é constituído por provas com itens (questões) de múltipla escolha ou de resposta construída (quando o respondente escreve a resposta, longa ou curta), pelas quais se tem os resultado ou os desempenhos

<sup>1</sup> Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo



dos alunos em relação a um objeto a ser avaliado, que, normalmente, tem sido leitura e resolução de problemas. Outro tipo de instrumento são os questionários que captam os chamados hábitos de estudos, o nível socioeconômico dos alunos e suas famílias e, ainda, as condições infraestruturais e operacionais das escolas. Com relação ao primeiro tipo de instrumento, essas avaliações em larga escala podem fornecer parâmetros do processo de aprendizagem dos alunos, em conjunto ou individualmente, como é o caso da Prova São Paulo. Evidentemente que são informações captadas num determinado dia, portanto sujeitas a interferências localizadas, mas que podem permitir inferências sobre a aprendizagem dos alunos e, mais ainda, sobre o ensino desenvolvido com os alunos. Os resultados, portanto, podem fornecer indícios que permitam uma avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, o que os alunos estão sabendo mais, o que os alunos estão sabendo menos. Evidentemente, são indícios associados aos objetos das provas que, por sua vez, podem ser elementos importantes do processo educativo. No caso da Prova São Paulo são fornecidos os resultados de cada aluno, permitindo o cotejamento e a comparação entre resultados internos e esses resultados de processos avaliativos externos. Por outro lado, a partir dos questionários a escola pode ter informações mais amplas sobre seus alunos e suas famílias.

As avaliações externas contribuem fornecendo mais elementos para a avaliação institucional e em alguns casos com certa vantagem, pois são dados que decorrem de provas e questionários bem feitos, pretestados e aplicados com controle; portanto, indicadores fidedignos. Mas, ressalvo que esses dados não abarcam toda a dimensão do trabalho escolar, exigindo, desse modo, que a equipe escolar complete o levantamento de dados para dar conta de sua avaliação institucional.

@mbienteeducação – *Você tem se po-*

*sicionado contra a vinculação dos resultados de avaliações em larga escala à política de bônus. Que razões apoiam sua posição?*

— Uma razão é de princípio político. Essas políticas estabelecem uma divisão entre os profissionais da educação e essa divisão não ajuda na luta que os trabalhadores da educação desenvolvem, há muitos anos, pelo atendimento de seus direitos. É como se você individualizasse, em algum grau pelo menos, as tentativas de melhoria salarial, por exemplo. A segunda razão decorre do próprio processo de mensuração de resultados a partir dos quais serão calculados os bônus. Essas avaliações, como já salientei, não captam todo o trabalho da escola. Ademais, todos os resultados estão sujeitos a erros de medida – inerentes a todo processo de medida – que, frequentemente, são ignorados na divulgação dos mesmos. Então, como se poderia avaliar o trabalho dos profissionais da educação, inclusive a ponto de bonificá-los, se se parte de um instrumento que não capta tudo o que eles fazem e ainda introduz imprecisões? No mínimo isso é injusto e incompleto. Outra característica metodológica importante é que muitas políticas de bonificação avaliam o conjunto dos professores e isso muitas vezes não é justo, porque existem diferenças entre os professores que não seriam contempladas, configurando uma contradição nos objetivos dos que defendem tal bonificação, pois haveria um indicador que é geral e para captar cada um dos indivíduos. E a terceira razão, ao fazer esse uso das avaliações externas para bonificação, você pode anular ou limitar todo o potencial que essas avaliações teriam em fornecer indicadores para que a escola os incorporasse numa avaliação institucional.

Como até hoje constatamos uma grande dificuldade dos professores em compreender esses resultados de avaliações externas, a introdução da bonificação cria um quadro no qual, sem ter completado uma etapa, ou seja, de divulgar, debater, de fazer os professores conhecerem, como são produzidos esses resultados, passa-se por cima disso e coloca-se esses resultados a ponto de discriminar quem é melhor, quem é pior. Parece-me ser uma política inadequada para



uso dos resultados das avaliações, a ponto de comprometer as próprias avaliações.

**@mbienteeducação** – *Frequentemente aparece, nos meios de comunicação ou até mesmo em trabalhos acadêmicos, a utilização do termo “avaliação externa” referindo-se às avaliações em larga escala. Em sua opinião, esse emprego pode trazer implicações para o trabalho escolar?*

— Quando eu menciono a expressão avaliação externa eu estou me referindo a quem é o sujeito da avaliação. A avaliação externa se contraporia, ainda que não de forma absoluta, com a chamada avaliação interna, aquela nas quais os professores são o sujeito. Não vou entrar na discussão se os alunos, também, deveriam ser sujeitos da avaliação, mas por uma tradição nós temos os professores, ou tínhamos, como sujeitos do processo avaliativo, pois organizavam a avaliação em função das práticas que desenvolviam com seus alunos. Essas avaliações externas como que tiram essa autoridade dos professores. Se é possível questionar o exagero de controle que os professores tinham sobre essa avaliação interna – como encontramos em farta literatura –, não considero que a melhor maneira de enfrentar isso seja tirar desses professores essa autoridade, essa condição de sujeito e entregá-la a uma secretaria, a um ministério e buscar uma empresa que venha realizar a avaliação. Assim, a expressão avaliação externa é uma expressão que procura localizar quem é o sujeito, quem controla, quem determina o que entra na prova e o que não entra, quais serão os instrumentos, quais serão os usos dos resultados etc. Sendo que a expressão avaliação em larga escala designa, entre outras coisas, o fato de que muitas dessas avaliações externas são feitas abarcando um contingente muito grande de alunos e escolas, daí a expressão em larga escala que remete aos problemas de padronização, de operacionalização, de logística. Enfim, reitero que as avaliações externas são assim denominadas porquanto seu sujeito esteja fora da escola, onde de fato acontece o processo pedagógico que acaba sendo, de alguma maneira, objeto da avaliação.

**@mbienteeducação** – *Uma das constatações que temos feito no contato com educadores da rede é que há desconhecimento sobre os conceitos que organizam o campo da avaliação educacional por parte desses profissionais. Em sua opinião, mesmo não dominando esses conceitos, tais profissionais incluirão seus resultados na sua dinâmica de trabalho?*

— Na verdade, a dificuldade para incluir decorre mais de problemas de política educacional, haja vista que muitos professores são contrários a essas avaliações. Se nós concordamos com esses professores ou não isso é outra discussão. Por que são contrários? Porque veem nessas avaliações uma ameaça ao seu trabalho, um julgamento desautorizado do seu trabalho e, portanto, se opõem politicamente a essas avaliações, o que seria o principal problema para a incorporação dos resultados das avaliações externas. Contudo, é preciso reconhecer que os professores têm dificuldade porque não foram formados para compreender e incorporar os conceitos, as metodologias e outros aspectos associados a essas avaliações, de modo que muitas vezes os professores são contra sem conhecer exatamente o que compõem essas avaliações. Por outro lado, constata-se que muitos dirigentes, sujeitos dessas avaliações externas, nunca tiveram como uma de suas marcas o esforço no sentido de consolidar um processo de difusão do conhecimento, para preparar os professores, sem querer fazê-los concordar necessariamente. É como se esses gestores decidissem fazer essas provas e impor seus resultados às escolas, gerando, compreensivelmente, resistências e, conseqüentemente, dificultando inclusive as ações de disseminação e de formação. Estaríamos num quadro no qual devemos enfrentar essa dimensão política que é de convencimento, que é um debate legítimo e ao mesmo tempo uma limitação no ponto de vista da formação dos professores; então, esse é um patamar em que se encontram as avaliações em larga escala do Brasil. Garantir legitimidade política, reconhecimento político e ao mesmo tempo fazer com que as pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, conheçam e dominem os conceitos que são subjacentes a elas.



**@mbienteeducação** – *Você considera o desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala um indicador de seguro da qualidade da educação?*

— Não. É evidente que a qualidade de educação, é importante que se diga, também abarca os resultados dessas avaliações. Por exemplo, é inconcebível na escola básica, principalmente no ensino fundamental, não considerar a capacidade de leitura dos alunos como elemento de qualidade da educação escolar. Aliás, quando não tínhamos essas avaliações externas e alguém queria falar que a escola não tinha qualidade apontava justamente isso, que os alunos eram analfabetos ou quase analfabetos quando concluem etc. A leitura é condição sine qua non para o domínio de quase todos os conteúdos com os quais a escola trabalha e, desse ponto de vista, as medidas – os resultados – de leitura constituem um indicador importante da qualidade do trabalho escolar. O centro do problema é que a qualidade do trabalho escolar não se esgota na leitura ou na resolução de problemas – outro objeto tradicional das avaliações externas. Com efeito, nós não podemos comprovar a qualidade da educação escolar a partir do indicador que vem da avaliação externa. No entanto, nas políticas educacionais, com destaque para a formulação do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), assim tem aparecido, como se esses resultados condensassem toda a qualidade do trabalho escolar. Eis aí um debate político a ser enfrentado: de um lado contestar esse reducionismo e por outro ampliar o debate sobre a qualidade do trabalho escolar sem descartar as avaliações externas.

**@mbienteeducação** – *Uma das questões que têm sido colocadas nas discussões sobre avaliação é a regulação do trabalho pedagógico. Como você vê esse tema? É possível afirmar essa relação?*

— Eu diria que aqui está uma boa questão de pesquisa. O que nós temos são três posições possíveis que precisam ser verificadas na realidade. Muitos que são contrários às avaliações externas têm denunciado seu caráter regulador do trabalho escolar, ou seja, que as escolas estariam desenvolvendo

atividades exclusivamente associadas aos conteúdos que compõem essas avaliações externas. Outra posição considera que as escolas ignoram essas avaliações, seguindo seu trabalho como no momento anterior a esse “fervor” avaliativo. Uma terceira posição considera a possibilidade das escolas incorporarem os resultados das avaliações externas, sem ignorá-los, portanto, mas sem fazer desses resultados o elemento central. Mediante o contato com meus alunos das disciplinas que têm estágios, tenho recebido indícios de que essas três posições existem, contudo eu não saberia dizer exatamente qual é a majoritária. Então, aqui há um bom tema de pesquisa educacional. Destaco que desde há muitos anos, provavelmente há mais de quarenta anos, algumas escolas privadas, principalmente de ensino médio, já trabalham na perspectiva de regulação da sua atividade a partir das avaliações externas, considerando os vestibulares como uma avaliação externa, ou seja, o que importava era ensinar para os alunos o que “cairia” nos vestibulares e a medida do sucesso da escola era o sucesso dos alunos nesses vestibulares. Esse modelo, entretanto, atingia uma pequena parcela de alunos e escolas. Como as avaliações em larga escala, e nesse caso o nome larga escala é bem pertinente, estão abrangendo o conjunto de escolas de educação básica do Brasil, é evidente que esse debate ganhou outra densidade, outro alcance e talvez até por isso merecedor de pesquisas que aprofundem as possíveis respostas e constatações da realidade.

**@mbienteeducação** – *É possível responsabilizar a escola pelo desempenho dos alunos quando o trabalho escolar é gerido por meio de comunicados e portarias dos órgãos centrais do sistema?*

— Em hipótese alguma é possível responsabilizar as escolas completamente pelo desempenho dos alunos, independente de como é gerido o trabalho escolar e considerando que em algum grau a equipe escolar é responsável pelo desempenho dos seus alunos, até porque seria inconcebível que os profissionais sejam pagos pelo povo para não terem responsabilidade alguma sobre o seu trabalho. Distinto disso é essa responsabili-



zação quase absoluta, especialmente na rede estadual de ensino do estado de São Paulo, das escolas pelo desempenho dos seus alunos. Por que isso não pode ser assim? Porque se o desempenho dos alunos depende de fatores que são de responsabilidade das equipes escolares, o maior peso das causas associadas aos resultados refere-se a fatores sobre os quais as equipes escolares não têm controle, especialmente o nível socioeconômico dos alunos. Portanto, não se pode responsabilizar alguém por algo sobre o qual não tem controle, por isso é necessário pensar outra maneira de relacionar o resultado dessas avaliações com os trabalhos dessas escolas e relacionar de outra maneira significaria não responsabilizar completamente as equipes escolares por esses resultados e a aprofundar a chamada avaliação institucional.

**@mbienteeducação** – *Você vê possibilidade da escola construir indicadores de avaliação da qualidade do próprio trabalho que possibilite diálogo com os indicadores das avaliações externas?*

— Eu considero que esse seja um bom desafio, para estabelecer uma articulação, um diálogo de tal maneira que o conjunto das escolas possa se apropriar desses indicadores gerais e, também, possam construir outros mais pertinentes ao que acontece na unidade escolar. Pensar esse processo de diálogo é decisivo hoje no Brasil, aliás, é como se tivéssemos que desmontar o que se construiu nos últimos dez anos com políticas agressivas e começássemos a construir outro modelo de gestão educacional. Mas, minha posição é que construir esse diálogo é reconhecer a importância de uma avaliação externa em larga escala que fixe parâmetros, inclusive para fazer as necessárias comparações, sem fazer disso um processo para procurar culpados.

**@mbienteeducação** – *Os resultados dos alunos nas avaliações em larga escala podem ser inseridos em um processo de autoavaliação institucional?*

— Não só podem como devem. Acredito que os resultados dessas avaliações, supondo que elas tenham sido bem feitas,

podem ajudar a compreender a realidade da escola. A avaliação institucional ou autoavaliação institucional é a tentativa da escola se perceber como um todo; quem são seus profissionais, quem são seus alunos, quais são seus desafios, que propostas a escola tinha para com esses alunos etc. Esse processo representa um diagnóstico da sua realidade. Ora, as avaliações externas justamente contribuiriam para elaboração, desenvolvimento desse diagnóstico. No entanto, muitas avaliações externas são pensadas ignorando a importância da autoavaliação institucional, não se preocupam com esse diálogo, não favorecendo, até mesmo tecnicamente, essa articulação.

**@mbienteeducação** – *A avaliação em larga escala, enquanto instrumento de acompanhamento de redes de ensino, é eficaz na avaliação de escolas e professores? Como você avalia a relação custo-benefício na utilização desse tipo de avaliação?*

— As avaliações externas e em larga escala seriam justificadas em grande medida quando se alinham com o monitoramento e o acompanhamento de escolas, estabelecendo uma linha de base, um referencial comum, ou mesmo um padrão dentro de cada rede. Com a condição de que as próprias avaliações sejam avaliadas, isto é, é necessária a meta-avaliação para que se saiba se elas satisfazem as condições que garantem que seus resultados sejam válidos. Para saber se as provas que foram aplicadas são boas, se os questionários estão bons, se os resultados são fidedignos, pois pode ocorrer que as provas sejam feitas sem cumprir com determinados requisitos técnicos. Nós precisamos avançar na meta avaliação que deveria ser feita por profissionais da própria rede e isso já seria um processo de capacitação, além de auditores independentes, como uma questão ética importante. Porque se os resultados não são bons, se têm vieses, por exemplo, todo o uso que se quiser fazer dos resultados estaria “contaminado”. Essa é uma condição que não tem sido observada no



Brasil. Por exemplo, *a posteriori* deve-se checar a base de dados, porque muitas vezes essas avaliações envolvem milhões de informações, cujo cruzamento indevido pode levar a resultados indevidos; então esse é um aspecto que me parece muito importante. A avaliação em larga escala é eficaz, mas não pode ser vista como o expediente exclusivo para tanto.

Com relação ao custo-benefício, temos que os custos, quando essas provas não acontecem com frequência exagerada, não são elevados quando você toma o conjunto dos gastos que são feitos pela educação, mas a questão não está no quanto se gasta e sim no como se gasta, com quais propósitos e finalidades. Elas poderiam custar um real apenas, mas se elas forem consideradas impróprias, indevidas, teríamos um real que foi gastado indevidamente ou elas podem custar alguns milhões de reais, mas se são feitos bons usos dos seus resultados, se esses usos estão garantindo a democratização do ensino, aprendizagem de todos os alunos, esse é um custo que se justifica. Guardadas as proporções, é o caso da educação especial que tem um custo que é mais elevado, mas nós não per-

guntamos se esse custo é alto. O que nós fazemos é procurar garantir que os alunos a ela concernidos sejam atendidos como precisam ser atendidos, mesmo que individualmente custem muito mais do que os outros alunos. Por outro lado, nós também perguntamos o que está ocorrendo com a educação desses alunos que demandam educação especial, guardadas as proporções é a mesma coisa relacionada às avaliações, só se justifica gastar dinheiro público, não importa o montante, se nós tivermos um uso adequado. E o que é um uso adequado? É aquele uso que permita a incorporação desses resultados em última instância no processo pedagógico no interior de cada sala de aula para que se garanta que todos os alunos aprendam aquilo que se considera indispensável. Qualquer coisa que não for nesse sentido não se justifica, por isso que tal avaliação não pode ser utilizada para bonificar professores, para punir escolas ou equipe escolares, a produção de disputas entre as escolas. Nós temos que apostar que essas avaliações externas, como também as avaliações internas às escolas, sejam uma alavanca, um impulso para a democratização do ensino e não da sua negação.

## NORMAS PARA PUBLICAÇÃO:

### ENVIO DE COLABORAÇÕES

As colaborações devem ser encaminhadas pelo correio eletrônico

ambienteeducacao@unicid.br . As colaborações deverão ser encaminhadas em duas formas: com a identificação e a não identificação do autor.

O documento identificado a ser anexado deverá conter:

1. Título do trabalho – deve ser digitado em negrito, alinhamento centralizado;
2. Nome do autor – deve ser digitado em negrito, alinhado à direita;
3. E-mail do(s) autor (es);
4. Resumo de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 palavras chave, formadas por expressões de no máximo 3 termos;
5. Abstract de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 keywords com a formatação estabelecida;
6. Nota de Rodapé: nome da instituição em que foi feito o estudo, título universitário, cargo do(s) autor(es);
7. Texto, incluindo introdução, desenvolvimento: subtítulos, tabelas e gráficos (se utilizados), conclusões, glossário, notas explicativas, referências;
8. Dados pessoais e acadêmicos do autor ou autores (nome, endereço, telefone, instituição de vinculação, mais alta titulação acadêmica e e-mail) na ordem a figurar na publicação.

Os documentos não identificados a serem anexados deverão conter:

1. Título do trabalho;
2. Resumo de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 palavras chave, formadas por expressões de no máximo 3 termos ;
3. Abstract de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 keywords com a formatação estabelecida;
4. Texto, incluindo introdução, desenvolvimento: subtítulos, tabelas e gráficos (se utilizados), conclusões, notas, referências.

Não serão aceitas colaborações que não atendam às normas fixadas.

### ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

1. A Revista @mbienteeducacao do Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) tem como objetivo a publicação de artigos, entrevistas, resenhas acadêmico-científicos inéditos, produzidos no âmbito da área Educação, com a colaboração de autores brasileiros e estrangeiros.
2. Aceita-se a colaboração de artigos, entrevistas e resenhas. São admitidas colaborações de textos em português, inglês, espanhol, francês e italiano.
3. O envio espontâneo das colaborações implica automaticamente na sessão dos direitos autorais à Revista.
4. A publicação de artigos não é remunerada e sua reprodução total ou parcial é permitida, desde que citada a fonte.
5. Os artigos, entrevistas, rese-

nhas e demais colaborações enviadas serão de responsabilidade exclusiva de seus autores, e não refletirão a opinião da Revista.

### **ANÁLISE E SELEÇÃO DAS COLABORAÇÕES**

1. As colaborações serão analisadas pelo Conselho Editorial, que poderá encaminhá-las a pareceristas ad hoc. Nesses casos, não haverá identificação do(s) autor(es).
2. Os autores serão comunicados a respeito do recebimento dos trabalhos e do resultado dos pareceres.
3. Os artigos poderão sofrer ajustes, por recomendação do Conselho Editorial. Nestes casos, somente serão publicados após as incorporações solicitadas, com a devida concordância dos autores.
4. O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar trabalhos que não estejam de acordo com as normas estabelecidas. E não caberá nenhum tipo de recurso sobre as decisões do Conselho.

### **FORMATAÇÃO**

1. As colaborações podem ser gravadas em Word. Os artigos, resenhas, entrevistas devem ser digitados em fonte Times News Roman, corpo 12, espaço 1,5 e ter entre 25.000 e 70.000 caracteres, incluídos os espaços e consideradas as referências, citações ou notas, quadros gráficos, mapas etc. O Título do trabalho deve ser digitado em negrito e centralizado. O Nome do autor deve estar em negrito, alinhado à direita,

em caixa baixa, com o endereço eletrônico em itálico.

2. As resenhas devem obedecer ao limite de 10.000 caracteres. O Título do trabalho deve estar em negrito, alinhamento centralizado e o nome do autor deve estar em negrito e alinhado à direita, com endereço eletrônico em itálico.
3. Os quadros, gráficos, mapas e imagens devem ser apresentados em arquivos separados do texto, indicando-se no corpo do texto os locais em que devem ser inseridos. Devem, também, ser numerados e titulados e apresentar indicação das fontes que lhes correspondem.
4. As citações até 3 linhas devem constar no corpo do texto e vir entre aspas, seguidas do sobrenome do autor da citação, ano e número de página. As citações que ultrapassam 4 linhas devem vir com recuo de 4cm e a letra tamanho 10. As palavras estrangeiras devem ser citadas em itálico.
5. As notas explicativas não devem vir no rodapé das páginas, mas deverão ser numeradas e aparecer antes das referências bibliográficas.
6. Se houver a necessidade de apresentar um Glossário, deve vir antes das notas explicativas.
7. As referências devem conter exclusivamente os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética.

**EXEMPLOS DE REFERÊNCIAS**

- Livros

## 1. Livro com um autor

SILVA, J. M. A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola. 7.ed. Campinas: Papirus, 2004. 136p.

## 2. Livro ou capítulo com dois ou três autores: os autores são separados por ponto e vírgula

PEREIRA, P. A. ; WATANABE, O.K.; TFAUNI, F. A importância da ciência para a formação do aluno. In: MENESES, J.G.C., BATISTA, S. H. S.S., (Coord.) Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Thomson, 2003. p.46-59.

3. Mais de três autores: indica-se apenas o primeiro, acrescentando-se a expressão *et al.*

HAAS, C. M. et al. Reflexões interdisciplinares sobre avaliação da aprendizagem. In: MENESES, J.G. C., BATISTA, S. H. S.S., (Coord.) Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Thomson, 2003. p. 101-31.

## 4. Capítulo de Livro

MACHADO, E. V. Desenvolvimento da criança e políticas públicas de inclusão. In: MOTA, M. G. B. (Coord.) Orientação e Mobilidade. Conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual. Brasília: MEC/SEE, 2003: p. 22-34.

- Artigo de periódicos

FURLANETTO, E. C. Formação contínua de professores; aspectos simbólicos. Psicologia da Educação, n.19, p. 39-53, 2o sem. 2004.

- Artigo e/ou matéria de periódico em meio eletrônico

ZACHARIAS, V. L. C. F. Vygotski e a educação. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html>>. Acesso em: 04 mar. 2006.

- Tese/Dissertação

ALMEIDA, J. C. A intervenção impossível no cotidiano de uma escola: relato do trajeto de um diretor de escola na rede pública municipal. São Paulo, 2003. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

**IMAGENS**

1. Imagens fotográficas devem ser submetidas na forma de slides (cromos) ou negativos, estes últimos sempre acompanhados de fotografias em papel.

2. Câmaras digitais caseiras ou semiprofissionais ("Mavica" etc.) não são recomendáveis para produzir imagens visando à reprodução em gráfica, devendo-se dar preferência a máquinas fotográficas convencionais (que utilizam filme: cromo ou negativo).

3. Não serão aceitas imagens inseridas em aplicativos de texto (Word for Windows etc.) ou de apresentação (Power Point etc.). Imagens em Power Point podem ser enviadas apenas para servir de indicação para o posicionamento de sobreposições (setas, asteriscos, letras etc.), desde que sempre acompanhadas das imagens originais inalteradas, em slide ou negativo/foto em papel.

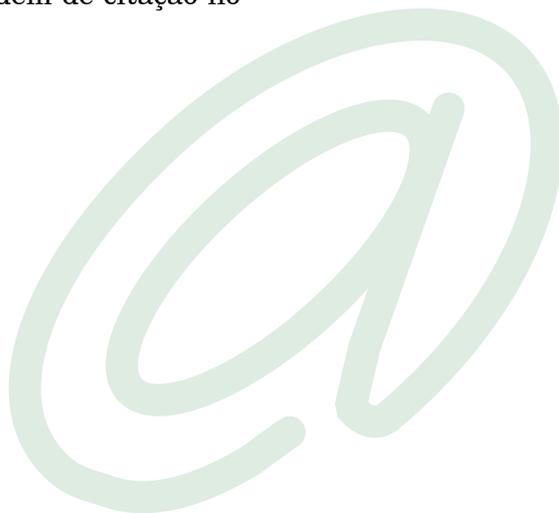
4. Na impossibilidade de apresentar imagens na forma de slides ou negativos, somente serão aceitas imagens em arquivo digital se estiverem em

formato TIFF e tiverem a dimensão mínima de 10x15 cm e resolução de 300 dpi.

5. Não serão aceitas imagens fora de foco.
6. Montagens e aplicação de setas, asteriscos e letras, cortes etc. não devem ser realizadas pelos próprios autores. Devem ser solicitadas por meio de esquema indicativo para que a produção da Revista possa executá-las usando as imagens originais inalteradas.
7. Todos os tipos de imagens devem estar devidamente identificados e numerados, seguindo-se sua ordem de citação no texto.

## TABELAS

Devem ser numeradas, consecutivamente, em algarismos arábicos e encabeçadas pelo respectivo título, que deve indicar claramente o seu conteúdo. No texto, a referência a elas deverá ser feita por algarismos arábicos. Os dados apresentados em tabela não devem ser repetidos em gráficos, a não ser em casos especiais. Não traçar linhas internas horizontais ou verticais. Colocar em notas de rodapé de cada tabela as abreviaturas não padronizadas. Na montagem das tabelas seguir as "Normas de apresentação tabular e gráfica", estabelecidas pelo Departamento Estadual de Estatística da Secretaria de Planejamento do Estado, Paraná, 1983.





**UNIVERSIDADE**  
**CIDADE DE S. PAULO**  
U N I C I D