

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
COORDENADORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA *STRICTO SENSU*
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

FLÁVIA MELICE VERGANI

**Avaliação externa de rendimento escolar: um instrumento para a gestão
pedagógica**

Caxias do Sul
2010

FLÁVIA MELICE VERGANI

**Avaliação externa de rendimento escolar: um instrumento da gestão
pedagógica**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, linha de pesquisa: Educação, Epistemologia e Linguagem.

Orientador: Prof^a. Dr. Neires Maria Soldatelli Paviani.

Co-orientadora: Prof^a. Dr. Tânia Maris de Azevedo.

Caxias do Sul

2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
 Universidade de Caxias do Sul
 UCS - BICE - Processamento Técnico

V493a	<p>Vergani, Flávia Melice Avaliação externa de rendimento escolar : um instrumento da gestão pedagógica / Flávia Melice Vergani. 2010. 111 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010. “Orientação: Prof^a. Dr^a. Neires Maria Soldatelli Paviani e Prof^a. Dr^a. Tânia Maris de Azevedo”</p> <p>1. Avaliação escolar. 2. Rendimento escolar. 3. Planejamento pedagógico. I. Título</p> <p>CDU : 371.263</p>
-------	---

Índice para catálogo sistemático:

1. Avaliação escolar	371.263
2. Rendimento escolar	371.212.72
3. Planejamento pedagógico	371.214.14

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
 Kátia Stefani – CRB 10/1683

FLÁVIA MELICE VERGANI

Avaliação externa de rendimento escolar: um instrumento da gestão pedagógica

Dissertação na linha de pesquisa: Educação, Epistemologia e Linguagem, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado, da Universidade Caxias do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____ de ____ de 20__.

Banca Examinadora

Prof^a. Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani (Orientadora)

Universidade de Caxias do Sul

Prof^a. Dra. Tânia Maris de Azevedo (Co-orientadora)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dr. Flávia Brocchetto Ramos

Universidade de Caxias do Sul

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero

Universidade de Passo Fundo

Antes do compromisso,
Há hesitação, há oportunidade de recuar,
Uma ineficácia permanente. (...)
No momento em que nos comprometemos
De fato, a Providência, também, age.
Ocorre toda espécie de coisas para nos ajudar,
Coisas que de outro modo nunca ocorreriam.
Toda uma cadeia de eventos emana da decisão,
Fazendo vir em nosso favor todo tipo de
Encontros, de incipientes e de apoio imprevistos
Que ninguém poderia sonhar
Que surgiriam
Em seu caminho (...)
A ousadia traz em si o gênio, o poder e a magia.

Johann Wolfgang von Goethe

À minha mãe, Leda Geni Vergani, pela coerência e consistência entre as palavras, gestos e ações, ao incentivar o meu sonho conquistado.

Ao meu pai, Saul Vergani, pelo exemplo de generosidade e bondade.

À minha filha, Bruna, pela confiança ilimitada no meu amor.

Agradecimentos

A DEUS, pela vida.

À Prof.^a Dr. Neires, orientadora desta dissertação e, acima de tudo, minha amiga, por todo empenho, sabedoria, compreensão e exigência. Gostaria de ratificar a sua competência, participação com discussões, correções, revisões, sugestões que fizeram com que concluíssemos este trabalho. Muito obrigada para sempre!

À Prof.^a Dr. Tânia Maris de Azevedo, co-orientadora desta dissertação, pelo constante incentivo, sempre indicando a direção a ser tomada nos momentos de maior dificuldade, interlocutora interessada em participar de minhas inquietações. Obrigada pelo carinho e amizade, pela ajuda, interesse e sábias ideias.

Ao professor Dr. Jayme Paviani, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo exemplo e competência como gestor e, principalmente, como professor.

Aos professores do Mestrado em Educação pelo empenho e dedicação.

Às colegas: Janaina, Maria Alice, Jordana, Vânia, Nanci e Márcia pelo carinho e apoio e que muito intimamente compartilharam uma palavra amiga, uma história e um bom riso. *Aproveito para dizer que podem sempre contar comigo!*

À Fabiana Perottoni pela colaboração e disponibilidade em contribuir nesta pesquisa.

Aos meus pais agradeço com um beijo (que sei que é o que mais gostam!) tudo o que me têm dado ao longo da vida. Prometo que agora vou ter mais tempo para falar ao telefone, almoçar, jantar e fazer férias. Sou muito feliz por ter vocês ao meu lado, sei que tudo o que fazem é porque querem *sempre* o melhor para mim. *Finalmente acabei!*

À minha filha Bruna, o meu orgulho e a minha alegria diária, que amo acima de tudo e a quem tenciono dedicar calmamente o meu futuro próximo, já que o passado foi *tão rápido*. *A mãe te ama*.

Ao Edson, pelo companheirismo e amizade. Para que os bons momentos sempre nos continuem a compensar... *As coisas menos boas devemos escrever onde o vento do esquecimento e o perdão se encarreguem de passar e apagar a lembrança. Por outro lado, quando nos acontece algo de grandioso, devemos gravar isso na pedra da memória e no coração onde vento nenhum em todo o mundo possa apagar (final de uma lenda árabe).*

Às minhas colegas da Secretaria Municipal da Educação, obrigada pela confiança, respeito, carinho e, principalmente, compreensão.

À minha amiga Naira agradeço todo o carinho, sobretudo nos momentos de maior aflição e *sobrecarga*.

Aos diretores que participaram desta pesquisa, pois sem eles nenhuma dessas páginas estariam completas.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a execução desta Dissertação de Mestrado.

Resumo

O presente estudo parte do entendimento de que a avaliação externa é um instrumento da gestão escolar que implica não só a conscientização dos envolvidos acerca dos resultados mas também a forma como a gestão escolar conduz o planejamento de ações pedagógicas utilizando esse instrumento como diagnóstico. Diante desse entendimento, este trabalho objetivou verificar as implicações da avaliação externa de rendimento escolar na gestão pedagógica em nível de escola. Apresentamos a experiência de implantação e implementação da avaliação externa do SAERS (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul) nas escolas municipais de Caxias do Sul. A análise descritiva consistiu em mostrar: como os diretores das unidades de ensino, aqui pesquisados, planejaram ações pedagógicas a partir do desempenho constatado em prova objetiva de Língua Portuguesa (Leitura) da 5ª série ou 6º ano no SAERS de 2005 e se essas repercutiram no desempenho da escola consoante avaliação do SAERS de 2007. Valemos-nos de alguns autores como Luckesi (1995 e 2001), Hoffmann (2001, 2007 e 2008), Vasconcellos (1994 e 2006), PCNs (1998) e Perrenoud (1999) para glosar a abordagem a partir do enfoque qualitativo da avaliação, mais precisamente no diagnóstico. Com vistas à consecução dos objetivos desta pesquisa, adotamos as seguintes decisões metodológicas: análise de documentos oficiais, como instrumentos e relatórios do SAERS; aplicação de um questionário a dez diretores das escolas municipais de Ensino Fundamental com melhor desempenho na prova de Língua Portuguesa no SAERS de 2005; e análise dos dados, comparando-os com os resultados dessa mesma amostra na prova de Língua Portuguesa de 2007. A investigação apontou para a corroboração da hipótese de que os resultados do SAERS não foram devidamente aproveitados pelos gestores das escolas para o planejamento, que promovessem efetivamente a melhoria da qualidade do desempenho dos alunos. Prova disso, é que do universo das escolas analisadas, 70% das escolas avaliadas satisfatoriamente em 2005, obtiveram desempenho abaixo do esperado, em 2007.

Palavras-chave: avaliação; avaliação externa de rendimento escolar; avaliação diagnóstica, planejamento e gestão pedagógica.

Abstract

The starting point for the current study considers external evaluation as a school management instrument that not only implies on the awareness of those involved in the process about the results, but also on how school managers conduct the planning of pedagogical actions using this instrument as a diagnosis. Based on that, the study intended to check what the implications of external evaluation on school performance were on the pedagogical management of the school. The paper presents the experience of implanting and implementing SAERS external evaluation (evaluation system for school performance in the state of Rio Grande do Sul) in the municipal schools in the city of Caxias do Sul. The descriptive analysis consisted in showing how school managers at the institutions subject of the research had planned the pedagogical actions considering data from the performance obtained in the Portuguese test (Reading) for the 5th or 6th grades in SAERS 2005, and if those actions had any repercussion on the performance of the school in the evaluation carried out during SAERS 2007. Authors such as Luckesi (1995 and 2001), Hoffmann (2001, 2007 and 2008), Vasconcellos (1994 and 2006), PCNs (1998) and Perrenoud (1999) are considered to interpret the approach under a qualitative focus of evaluation, more specifically as a diagnosis. Aiming at the objectives set for this research, the following methodological decisions were taken: analysis of official documents, such as SAERS instruments and reports; application of a questionnaire to 10 principals at municipal elementary schools which had some of the best performances evaluated in the Portuguese test for SAERS 2005; and the analysis of the data, comparing them to the result of the same schools in the Portuguese test for 2007. The investigation pointed to the corroboration of the hypothesis that the results obtained by SAERS were not put to their best use by schools' managers for some planning that would effectively promote the improvement of students' performance. Evidence of that is that from the universe of the schools that were evaluated, 70% of those that had been evaluated satisfactorily in 2005 had a lower performance (lower than expected) in 2007.

Keywords: evaluation; external evaluation of school performance; diagnostic evaluation; pedagogical planning and management.

Lista de quadros

Quadro 1 – Classificação das escolas de melhor desempenho no SAERS de 2005.....	58
Quadro 2 – Dados contextuais das escolas.....	59
Quadro 3 – Porte das escolas municipais de Caxias do Sul.....	60
Quadro 4 – Relação do número de ações/medidas e/ou projetos direcionados a discentes e a docentes, por escola.....	99
Quadro 5 – Comparativo da classificação das escolas de melhor desempenho no SAERS de 2005 e 2007.....	100

Lista de figuras

Figura 1 – “Termômetro” de aprendizagem.....	40
Figura 2 – Escala de Língua Portuguesa – Descrição dos Níveis da Escala.....	41
Figura 3 – Boletim Escolar de Desempenho dos alunos.....	45
Figura 4 – Matriz de Referência do SAERS de 2007.....	46
Figura 5 – Escala de Proficiência do SAERS de 2007.....	47

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Tempo de experiência no magistério.....	64
Gráfico 2 – Tempo de atuação na rede municipal.....	65
Gráfico 3 – Tempo de experiência como diretor.....	65
Gráfico 4 – Número de escolas em que atuou como diretor.....	66
Gráfico 5 – Nível de escolaridade.....	67
Gráfico 6 – Você conhece o SAERS?	70
Gráfico 7 – Você conhecia os objetivos do SAERS?	70
Gráfico 8 – Você conheceu os objetivos do SAERS através de.....	71
Gráfico 9 – Conhecimento prévio de aspectos metodológicos.....	72
Gráfico 10 – Formas de divulgação dos resultados.....	75
Gráfico 11 – Recebimento dos relatórios do SAERS.....	76
Gráfico 12 – Tipo de relatório recebido pela escola.....	76
Gráfico 13 – Houve clareza na apresentação dos resultados.....	77
Gráfico 14 – Avaliação feita pelo diretor do SAERS.....	78
Gráfico 15 – Divulgação dos resultados na comunidade escolar.....	78
Gráfico 16 – Forma de divulgação dos resultados.....	79
Gráfico 17 – Material divulgado para a comunidade escolar.....	81
Gráfico 18 – Avaliação dos resultados pelos professores.....	83
Gráfico 19 – Existência do planejamento pedagógico com base no SAERS.....	85
Gráfico 20 – Informações usadas para guiar o planejamento.....	86
Gráfico 21 – Participação no planejamento de ações pedagógicas.....	87
Gráfico 22 – Abrangência do planejamento.....	93
Gráfico 22.1 – Envolvimento na implementação das ações.....	94
Gráfico 22.2 – Etapas da implementação de ações.....	94
Gráfica 23 – Mudanças com a implementação de ações.....	95
Gráfica 24 – Como o SAERS auxilia a escola.....	97

Sumário

Introdução	13
1 Fundamentação Teórica	18
1.1 O percurso da avaliação da aprendizagem: breve histórico.....	19
1.2 Avaliando a avaliação da aprendizagem.....	24
1.3 Avaliação externa de rendimento escolar.....	31
1.4 O SAERS.....	35
1.4.1 A matriz de referência para avaliação de Língua Portuguesa.....	38
1.4.2 Escala de proficiência em Língua Portuguesa.....	40
1.4.3 Análise dos testes.....	43
1.4.4 Resultados do SAERS/2005.....	44
1.5 O SAERS de 2007	46
1.6 A avaliação no planejamento da gestão pedagógica.....	50
2 A trajetória da investigação.....	56
2.1 Amostra e os critérios de escolha dos sujeitos.....	58
2.2 Pesquisa de campo e procedimentos utilizados.....	61
2.3 Os primeiros contatos com os dados coletados.....	62
3 Análise dos dados e discussão dos resultados.....	63
3.1 Perfil do diretor das escolas municipais.....	64
3.2 Políticas públicas e o processo de divulgação do SAERS.....	68
3.3 Os resultados do SAERS.....	74
3.4 O planejamento.....	83
Considerações finais.....	103
Referências.....	108
Anexos.....	112

Introdução

Dos grandes desafios da educação brasileira no passado recente, dois deles, a dificuldade de acesso e a de permanência na escola, estão relativamente encaminhados em todo o país. Na atualidade, o desafio que se avizinha é qualificar o processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, cabe à escola ensinar e garantir aprendizagem do que for necessário para a inserção e convivência em sociedade. Todos sabem que para avançar na qualidade é necessário avaliar, com o intuito de obter um diagnóstico preciso e qualificado dos aspectos a serem melhorados. Por isso, no Brasil e no mundo, nas últimas décadas, vêm se desenvolvendo inúmeros processos e mecanismos de avaliação dos sistemas de ensino.

No Brasil, avaliação de rendimento escolar de uma rede de ensino e da instituição é tema recente. Na década de 90, o Ministério da Educação (MEC) implementou alguns programas de avaliação: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), o Exame Nacional de Cursos – “Provão” (ENC)¹ e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Em se tratando da Educação Básica (e, mais especificamente, do Ensino Fundamental), instituíram-se também programas próprios de avaliações em diversos estados e municípios, tornando o sistema de avaliação mais próximo da realidade local, mas tendo como base o Saeb. Entre os estados com avaliações próprias estão: São Paulo, Pernambuco, Mato Grosso do Sul, Bahia, Ceará, Tocantins, Goiás, Paraná, Minas gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro. No ano de 2005, foi criado no Rio Grande do Sul o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS.

Esses diferentes sistemas têm como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira, oferecendo subsídios para o monitoramento das políticas públicas a partir da coleta, sistematização e análise de dados e informações referentes a alunos, professores e gestores de escolas públicas e privadas.

¹ Hoje, Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes).

Os resultados do SAERS, por exemplo, possibilitam que as secretarias de educação reorientem suas áreas de atuação e ações prioritárias, quanto à formação continuada de seus professores e ao exercício da função redistributiva em relação às escolas, quanto à alocação de recursos humanos e/ou materiais na perspectiva da equidade e melhoria da qualidade do ensino, e, principalmente, na busca de alternativas didáticas mais adequadas ao processo de aprendizagem dos alunos.

Nesse mesmo caminho, a instituição-escola utiliza (ou deveria utilizar) os resultados das avaliações externas como subsídio diagnóstico para rever suas práticas educacionais e qualificar a escola, como, por exemplo, aperfeiçoar o projeto pedagógico, os procedimentos didático-pedagógicos, o planejamento de projetos e, principalmente, a comunicação estreitando os laços com os segmentos escolares.

Com base nessa lógica, este estudo parte do entendimento de que a avaliação externa é um instrumento para a gestão escolar. Nessa perspectiva, o esforço recai em pesquisar como a gestão conduz o planejamento de ações educativas utilizando esse instrumento (a avaliação externa) como diagnóstico e, além disso, o grau de conscientização dos envolvidos acerca dessa política de educação.

O interesse pelo tema da avaliação de sistemas educacionais surgiu quando, em 2005, iniciamos nosso trabalho na Secretaria Municipal da Educação (SMED), em Caxias do Sul, atuando como assessora pedagógica. Nesse período, a avaliação externa, por meio do SAERS, foi implantada e passou a ter maior destaque na política educacional do município.

Nesse processo todo, fizemos parte da coordenação de implantação do SAERS no município. Essa função exigia um contato permanente com os diretores e os professores das escolas municipais. No ano seguinte (2006), com a divulgação dos resultados da avaliação do SAERS, iniciava-se uma nova frente de trabalho, ou melhor, a segunda etapa do processo da avaliação externa, a implementação dessa política.

Na fase da divulgação dos resultados do SAERS, em 2006, aconteceram intensos debates entre a SMED e os diretores das escolas. O principal ponto desses debates foi a tentativa de, a partir dos resultados obtidos no SAERS, estabelecer uma conexão maior entre esses e a execução de planejamentos de ensino eficazes, ou seja, que visassem a atingir aprendizagens.

Por ocasião desses debates, a qualidade do ensino fazia parte do discurso dos diretores e professores, mas, como não era possível observar a tradução desses discursos, o nosso interesse em estudar o assunto aumentou. Embora a avaliação seja um tema complexo e denso, precisa ser desmistificada e enfrentada pelos educadores. Acreditamos que somente avaliando é que temos condições de refletir sobre a aprendizagem, o ensino, as práticas educacionais; condições que impulsionam legitimamente para um processo de mudança e de autocrítica.

Pesquisar, então, a avaliação externa de desempenho de alunos de Ensino Fundamental, sobre o uso competente de seus resultados por gestores da educação, estabelecer compromissos e atribuir significados para a busca da qualidade na educação, além de subsidiar as pesquisas educacionais, os professores e as esferas administrativas de educação (Federal, Estadual e Municipal) é o que nos mobiliza para fazer este estudo.

Diante disso, a proposta deste trabalho foi examinar as implicações da avaliação externa de rendimento escolar na gestão pedagógica em nível de escola. A análise consiste em procurar saber como os diretores das unidades de ensino planejaram ações pedagógicas a partir do desempenho na prova de Língua Portuguesa (Leitura) da 5ª série ou 6º ano constatado pelo SAERS de 2005 e se essas repercutiram no desempenho da escola segundo avaliação do SAERS de 2007.

O critério de escolha dos diretores de escola como sujeitos da pesquisa deveu-se ao fato de ele ser o principal responsável e por ser ele quem atua diretamente nas atividades de planejamento e acompanhamento das ações pedagógicas da escola.

Com vistas à consecução dos objetivos desta pesquisa, tomamos as seguintes decisões metodológicas: para dialogar com a temática, buscamos contribuições teóricas ligadas a uma concepção de avaliação diagnóstica como recurso para o planejamento escolar. Encontramos esse apoio teórico em autores como: Luckesi (1995 e 2001), Hoffmann (2001, 2007 e 2008), Vasconcellos (1994 e 2006), PCNs (1998), Perrenoud (1999), entre outros.

Ainda, buscamos fazer análise de documentos oficiais, como instrumentos e relatórios do SAERS; aplicar um questionário a dez diretores de escolas municipais, sendo que a seleção dessas escolas seguiu o critério de classificação com melhores desempenhos na prova de Língua Portuguesa no SAERS de 2005. Os dados coletados foram comparados com os resultados dessa mesma amostra na prova de Língua Portuguesa de 2007.

Para dar conta de tudo isso, a dissertação está organizada em três capítulos.

No Capítulo 1, estão sintetizadas os principais pressupostos teóricos sobre avaliação ao longo do processo da educação. Apresenta como funciona o sistema de avaliação externa no Brasil; seus objetivos, explicita detalhes de sua metodologia e de seus instrumentos.

O Capítulo 2, sob o título “A trajetória da investigação”, apresenta as primeiras aproximações com o campo para o desenvolvimento da pesquisa, os critérios, os procedimentos, a metodologia e a categorização, adotados neste estudo.

O capítulo 3, intitulado “Análise dos dados e discussão dos resultados”, traz a análise e discussão dos dados levantados a partir da aplicação dos questionários. Essa seção procura estabelecer relações significativas entre os resultados do SAERS e as ações planejadas pelos gestores, ou seja, pelos diretores das escolas, sujeitos desta pesquisa.

Nas Considerações Finais são retomados os assuntos abordados no percurso dos estudos realizados para a efetivação deste estudo e algumas reflexões sobre a importância de o diretor de uma escola saber, estrategicamente, planejar e conduzir ações pedagógicas, decorrentes de estudos e análises com base nos resultados das

avaliações externas que diagnosticam o desempenho de seus alunos. A seguir, apresentamos o primeiro capítulo: Fundamentação Teórica.

1 Fundamentação Teórica

A fim de analisar ditos e também não ditos da avaliação, apresentamos, inicialmente, uma visão panorâmica sobre o assunto.

Vivemos, constantemente, diante de processos avaliativos, desde o momento em que acordamos e decidimos qual a roupa mais adequada para enfrentarmos a temperatura do dia ou para a ocasião. Ao meio-dia, temos novamente presente a avaliação, uma vez que precisamos selecionar e decidir qual o alimento ou alimentos sustentará(ão) nosso corpo ao longo da tarde. À noite, é o momento de avaliação diagnóstica e prognóstica em que analisamos nossas ações, nossas decisões e planejamos o dia seguinte.

Em sentido amplo, a avaliação apresenta-se como uma atividade relacionada à experiência do mundo sensível do ser humano, pois frequentemente nos vemos analisando, julgando e atribuindo valor a nossa atuação e à dos nossos semelhantes. Essa ação que fazemos de forma assistemática, apreciando eficácia, eficiência, adequação, julgamento, envolvendo sentimentos ou não, e podendo ser verbalizada ou não, corresponde a uma forma de avaliação.

No entanto, esse movimento avaliativo é bem diferente daqueles a que estamos habituados a observar, a nos submeter ou a praticar no âmbito educacional. As avaliações escolares adotam caráter sistematizado, resolutivo, apoiando-se em pressupostos teóricos de educação, em concepções epistemológicas, e servem a diversos propósitos.

Sem a intenção de apresentar uma exaustiva história da avaliação educacional, será traçada aqui, brevemente, sua trajetória nas suas principais vertentes, visando a destacar seus alvos mais expressivos. Nesse percurso, destacar-se-á o lugar da *avaliação externa de rendimento escolar*, uma vez que é nessa área que se coloca o interesse deste estudo.

1.1 O percurso da avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem foi e continua sendo “a pedra no sapato” da maioria dos professores e o objeto de estudo de muitos estudiosos. A avaliação desempenha papel fundamental para o alcance de uma prática pedagógica competente e para a melhoria da qualidade de ensino, porque teoricamente é o principal instrumento para monitorar a aprendizagem dos alunos.

A literatura mostra, no começo do século passado, a trajetória da avaliação da aprendizagem iniciada nos Estados Unidos, com os testes educacionais desenvolvidos por Robert Thorndike, com foco específico na mensuração de mudanças do comportamento humano. Conforme Sousa (1991), nas duas primeiras décadas do século XX, esses testes e medidas educacionais ganharam importância, avançando para a uniformização, mas foi na década de 30 que esses estudos avaliativos ganharam fôlego e intensidade, passando a utilizar novos instrumentos rigidamente ajustados e formatados para a avaliação do desempenho do aluno.

Dentre os estudos desenvolvidos, causou grande e duradouro impacto nos meios educacionais o ‘Estudo dos oito Anos’, planejado e conduzido por Ralph W. Tyler e Smith. Esse estudo incluía uma variedade de procedimentos avaliativos, tais como: testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento (check lists) e outras medidas para colher evidências sobre o rendimento dos alunos numa perspectiva longitudinal, em relação à consecução de objetivos curriculares (TYLER apud SAUL, 1994, p. 27).

Tyler, na obra *Estudo dos oito Anos*, idealizou a avaliação por objetivos educacionais, permitindo constatar se esses estão sendo abordados pela programação de ensino e tem por finalidade levantar dados sobre o desempenho dos alunos, verificando a aprendizagem como um “conta-gotas”. Esse tratamento dado à avaliação ganhou notoriedade com a publicação da sua obra *Princípios básicos de currículo e ensino*.

O processo avaliativo consiste, basicamente, na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas curriculares e instrucionais. Todavia, como os objetivos educacionais expressam mudanças em seres humanos, isto é, os objetivos visados traduzem certas mudanças desejáveis nos padrões de comportamento do aluno, a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que essas mudanças comportamentais estão ocorrendo. [...] A avaliação deve julgar o

comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos (TYLER apud SAUL, 1994, p.27).

Em suma, a proposta avaliativa de Tyler está articulada ao planejamento do ensino. Sua intenção é fornecer subsídios e evidências sobre o rendimento do aluno em compasso à consecução de objetivos esperados, permitindo aferir e controlar as fases do processo curricular.

Essa qualificação dada à avaliação ganhou projeção, influenciando outros estudiosos. Segundo Sousa (1991), antes mesmo da tradução do trabalho de Tyler (1974), as ideias desse autor já eram divulgadas por meio de manuais, por seus seguidores² Hilda Taba, W. Ragam e R. Fleming. Esses autores, trabalhando sobre a lógica de exatidão de Tyler, apresentam uma proposta de avaliação operacionalizando-a no planejamento curricular com fases e etapas bem definidas.

Essas etapas, em sua essência, denotam apenas uma ampliação dos quatro passos previstos por Tyler, em seu modelo para elaborar currículo. Em suma, a elaboração de Hilda Taba mantém inalterado o racional básico de Tyler (SAUL, 1994, p.27).

A proposta de avaliação de Tyler e de seus colaboradores está registrada em manuais de instrução, detalhando o programa para subsidiar o professor. Esses manuais orientam a ação do professor, a sequência de ensino e a avaliação. A tarefa fundamental do professor é seguir as instruções “da receita do pacote”.

Entusiasmado pela ideia de precisão no planejamento curricular de Tyler, Robert F. Mager implantou um sistema para operacionalizar os objetivos educacionais. Segundo Saul (1994), esses objetivos deveriam apresentar explicitamente os seguintes passos: (1) o desempenho observável do aluno; (2) as condições nas quais o desempenho deveria acontecer; e (3) a definição do grau de desempenho do aluno. Para que esses passos fossem criteriosamente avaliados, era necessário utilizar uma relação de verbos específicos que acompanhasse o sistema.

James Popham e Eva Baker, militantes das concepções de Mager, publicam, em 1970, cinco fascículos sobre planejamento de ensino e avaliação. Esse material especifica a sequência de ensino, a avaliação com itens apropriados e a definição dos objetivos comportamentais a serem alcançados.

² Cf. SOUSA, 1991, p.28

Dentre as publicações específicas de autores brasileiros sobre avaliação da aprendizagem, destacam-se, na década de 1970, a obra *As provas objetivas técnicas de construção*, de Ethel Bauzer Medeiros, e o manual elaborado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1974.

Dois textos que causaram impacto nos meios educacionais foram *Taxonomia e Objetivos no Domínio Cognitivo* (1956), que foi o primeiro a ser publicado, e *O Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar* (1971), ambos de Benjamin Bloom e colaboradores, e traduzido no Brasil em 1983. Esses textos apresentam para os professores as melhores técnicas de avaliação, estruturadas na organização hierárquica de objetivos educacionais. Esse pesquisador utilizou uma denominação nova para a avaliação: avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

Segundo Luckesi (2001), Bloom concebe: por *avaliação diagnóstica*, a verificação das causas dos insucessos na prática escolar em qualquer momento do seu percurso; por *avaliação formativa*, a prática avaliativa realizada no andamento, na execução de uma atividade, auxiliando a "formação" (construção) dos produtos; e por *avaliação somativa*, a avaliação de fechamento, que expressa o resultado final, tendo por base a soma de várias atividades.

Ainda a proposta de Bloom classifica as possibilidades de aprendizagem em três grandes dimensões: cognitiva, afetiva e psicomotora. Cada uma dessas dimensões tem vários graus de complexidade do aprendizado. Por isso, a categorização de Bloom é chamada de hierarquia, cada grau é mais abrangente e mais específico que o anterior.

A tendência norte-americana sobre avaliação de aprendizagem repercutiu nas universidades, nos cursos de formação de professores, que assumiram essas obras como leitura obrigatória em seus currículos, como, por exemplo, a obra de Victor H. Noll, *Introdução às medidas educacionais*, traduzida e publicada no Brasil em 1957.

As repercussões desses estudos sobre avaliação de aprendizagem, concebida como uma técnica, também se refletem nos documentos legais. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil (LDB), 4.024/61, e a segunda, 5.692/71, enfatizam o aprimoramento técnico e o incremento da

eficiência e maximização dos resultados. A ênfase recai no aspecto quantitativo, nos meios e técnicas educacionais, na formação profissional e na adaptação do ensino às demandas profissionais.

O primeiro documento de avaliação de currículo divulgado oficialmente pelo Ministério da Educação e Cultura foi o texto de João Batista Araújo e Oliveira & Mariza Rocha e Oliveira, sob o título *A função da Avaliação na tomada de decisões educacionais*, preparado em julho de 1973 para o V Encontro de Secretários de Educação e Representantes dos Conselhos de Educação (SAUL, 1994, p.35).

Nessa trajetória sobre a avaliação da aprendizagem, configuram-se nitidamente os reflexos da pedagogia tecnicista. De acordo com Saviani (2003), foi a partir da pressuposição da neutralidade científica guiada pelos princípios da racionalidade, produtividade e eficiência, que “a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.” De forma semelhante ao que aconteceu no trabalho fabril, ocorreu na objetivação do trabalho pedagógico. O planejamento da educação adotou uma organização racional não creditando as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco a eficiência do sistema. Na pedagogia tradicional a iniciativa competia ao docente, na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, enquanto que a posição do professor e do aluno passa a ocupar posição secundária. “A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção” (SAVIANI, 2003, p.34).

A tendência tecnicista, então, objetivava praticar o padrão das empresas na escola, ou seja, executar na escola o modelo de operação e trabalho característico do sistema de produção capitalista. Com forte influência da teoria behaviorista, o tecnicismo buscava ensinar o aluno através do treinamento. Aranha (1996, p.176) confirma essa afirmação ao dizer que:

Herdeira do cientificismo, a tendência tecnicista busca no behaviorismo, teoria psicológica também de base positivista, os procedimentos experimentais necessários para a aplicação do condicionamento e o controle do comportamento. Daí a preocupação com a avaliação a partir dos aspectos observáveis e mensuráveis da conduta e o cuidado com o uso da tecnologia educacional, não somente quanto à utilização dos recursos avançados da técnica, mas também quanto ao planejamento racional, que

tem em vista alcançar os objetivos propostos com economia de tempo, esforço e custo (ARANHA, 1996, p.176).

Nesse sentido, de acordo com Aranha (1996), para a tendência tecnicista, a escola tem um papel fundamental na formação de indivíduos que se integrem à “máquina social”. Para isso, a escola deve moldar o comportamento, organizar o processo de aquisição de habilidades e conhecimentos historicamente construídos. Descobrir, ajuizar e produzir conhecimento é tarefa da educação, mas isto cabe aos pesquisadores. A função da escola é apenas conduzir a transmissão. Dessa forma, percebe-se a nítida separação entre trabalho intelectual e manual. Portanto, os conteúdos a serem ensinados já estão muito bem explicitados nos manuais, nos livros didáticos, nas apostilas, nos testes, entre outros.

No contexto da educação tecnicista, cabe ao professor achar a melhor forma de controlar e dominar as condições de tempo e espaço escolar, a fim de assegurar a transmissão e recepção do conhecimento. A relação professor/aluno é estruturada e objetiva, cabendo ao professor repassar a programação para o aluno receber, aprender e fixar.

Essa relação distanciada entre professor e aluno é sustentada pelo modelo pedagógico diretivo e, epistemologicamente, pelo empirismo. Becker, (2001, p. 17) legitima essa declaração ao expor:

[...] a epistemologia que subjaz à prática desse professor, o indivíduo ao nascer, nada tem em termos de conhecimento: é uma folha de papel em branco; é tabula rasa. É assim o sujeito na visão epistemológica desse professor: uma folha de papel em branco. Então, de onde vem o seu conhecimento (conteúdo) e a sua capacidade de conhecer (estrutura)? Vem do meio físico ou social [...] Tudo o que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor: ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes quantas forem necessárias, escrevendo, lendo [...] (BECKER, 2001, p.17).

De acordo com Becker (2001), o modelo diretivo prega a reprodução do autoritarismo, da coação, da heteronomia, da subserviência, do silêncio, da morte da crítica e da criatividade.

A lógica da tendência diretiva se articula com a avaliação, uma vez que a aprendizagem está atrelada às considerações dos manuais curriculares e livros didáticos; a avaliação é vista como um instrumento de disciplina e classificação.

Essa postura acaba cristalizando uma atitude de subordinação e dependência, consolidando a concepção de “educação bancária”, referida por Paulo Freire, em que o professor é o único a ensinar, e o aluno o único a aprender.

1.2 Avaliando a avaliação da aprendizagem

Na efervescência dos testes e currículos padronizados, inicia-se no Brasil, no início da década de 80, uma tentativa de superar a hegemonia da lógica norte-americana e progredir para uma proposta de avaliação qualitativa. Mesmo que, timidamente, esses anos foram balizadores e otimistas para a “nova roupa” da avaliação educacional.

Há uma estreita relação entre as idéias e os fatos. As grandes transformações no mundo explicam a simetria existente entre os eventos e os novos conceitos. [...] As grandes revelações em curso exigem maior atenção, não apenas com o presente, mas com o futuro imediato. Para não ser atropelado pelo presente, é preciso ter olhos para o futuro (PAVIANI, 2003, p. 11-2).

O artigo *A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional* (1978), de Marli E. A. André, foi o primeiro a ser publicado com essa abordagem.

Outro texto de destaque foi *Avaliação iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores* (1982), de Parlett & Hamilton. A atenção desses autores está na descrição e interpretação do processo educativo.

As únicas duas edições da revista *Educação e Avaliação* (1980 e 1981) publicaram textos de autores brasileiros que analisaram criticamente a avaliação quantitativa, apresentando novos rumos para avaliação educacional.

A publicação de Maria Amélia A. Goldberg e Clarilza P. de Sousa, em 1982, *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*, traz textos críticos de autores estrangeiros traduzidos e compilados, que discutem e aprofundam a avaliação qualitativa.

Segundo Luckesi (1995), uma série de congressos, seminários e fóruns de debates começou a acontecer pelo Brasil.

Iniciei, em 1982, uma nova fase de tratamento da temática, dando margem a que os enfoques sociológico e político começassem a tomar o seu lugar. Fui convidado pela ABT para coordenar um Fórum de debates do XIV Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional [...] Escrevi, então, uma série de textos. [...] Entre eles, aquele intitulado “Avaliação: otimização do autoritarismo” tratava dos diversos equívocos teóricos exercidos na prática educativa; aí tive a oportunidade de abordar o equívoco em relação à aprendizagem escolar, especialmente em função do viés de autoritarismo que mescla e direciona essa prática. Discuti, então, como a avaliação da aprendizagem se manifestava como lugar de práticas autoritárias na relação pedagógica [...] (LUCKESI, 1995, p.10).

De acordo com Saul (1994), a análise da função da avaliação, neste período, ganha uma dimensão política e torna-se objeto de estudo de muitos estudiosos brasileiros, dentre eles Ana Maria Saul, Carlos Cipriano Luckesi, Magda Soares, Sandra Zakia Lian De Souza, Pedro Demo, Jussara Hoffman, Celso dos Santos Vasconcellos, Mete Abramovich, Lea Depresbiteris, Maria Laura Barbosa Franco, Menga Lüdke, Thereza Penna Firme, entre outros. As reflexões produzidas foram no sentido de denunciar a direção classificatória e seletiva da avaliação quantitativa e na busca da construção de uma nova teoria de avaliação que pudesse ocasionar mudanças nas práticas escolares.

A função da avaliação amplia as fronteiras saindo da preocupação rígida tecnicista centrada no padrão (testes), para uma visão crítica e analítica dos processos do ensino e da aprendizagem. Numa perspectiva mais abrangente, a avaliação muda o comando ao empregar, além de descrição quantitativa, interpretações qualitativas, nas quais foram abarcadas ajuizamento de valor e apreciação de mérito. Além disso, assume caráter contínuo, supondo trocas constantes entre aluno e professor e, ainda, a avaliação deixa de gerenciar exclusivamente o aluno e de medir tecnicamente o seu rendimento. Nesse sentido, Luckesi (1995 p.12) ainda em 1984, além de aprofundar a compreensão da avaliação da aprendizagem em seu viés autoritário, começou a trabalhar na articulação da avaliação com o processo de ensino, numa perspectiva construtivista.

O autor, então, assumindo a avaliação como parte dos processos de ensino e aprendizagem, a compreende como “um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão” (Luckesi, 1995, p.69). Estão contidas nessa definição três variáveis. A primeira é entendida como “juízo de qualidade” e expressa

afirmações ou negações sobre uma realidade atribuída ao objeto. Quem julga emite um parecer sobre um determinado objeto, a partir de critérios pré-estabelecidos ou de um padrão ideal. “O professor, tendo em suas mãos os resultados da aprendizagem do aluno, compara esses resultados com a expectativa de resultado que possui (padrão ideal de julgamento) e atribui-lhe uma qualidade de satisfatoriedade ou insatisfatoriedade” (Luckesi, 1995, p.70). Entendida assim, a avaliação compreende em seu processo a verificação e a medida, mas não se encerra aí.

Ainda segundo Luckesi, um juízo de qualidade deve ser efetivado sobre “dados relevantes da realidade”, que é a segunda variável a ser considerada. Num processo de avaliação, devem-se considerar quais dos padrões estabelecidos se ajustam à realidade à qual o aluno está inserido.

O terceiro elemento que completa a definição de avaliação em Luckesi é a “tomada de decisão”.

Um juízo de qualidade implica alguma coisa a mais, implica uma tomada de posição, um estar a favor ou contra aquilo que foi julgado. Sendo o juízo satisfatório ou insatisfatório, temos sempre três possibilidades de decisão: continuar na situação em que se está, introduzir modificações para que este objeto ou situação se modifique para melhor suprir a situação ou objeto.[...] No caso da avaliação da aprendizagem, essa tomada de decisão se refere à decisão do que fazer com o aluno quando a sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou insatisfatória (LUCKESI, 1995, p.71).

Vista dessa forma, a avaliação só se completa quando o professor, de posse dos dados obtidos na verificação, toma posição, determinando o que fazer em relação à aprendizagem do aluno. Nesse sentido, Luckesi (1995) propõe uma avaliação que supere a ideia de classificação e comparação e que constitua a função diagnóstica como um caminho para a transformação da prática pedagógica do professor.

Em primeiro lugar, há que partir para a perspectiva de uma ‘avaliação diagnóstica’. Com isso, queremos dizer que a primeira coisa a ser feita, para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é mudar a sua utilização de ‘classificatória’ para ‘diagnóstica’ (Id, p.81).

Segundo esse autor, a função diagnóstica da avaliação consiste em deixar de lado o modelo de aprovar ou não os discentes ou de apenas classificá-los, assumindo os resultados das avaliações como diagnóstico do estágio de

aprendizagem em que se encontra o discente. O docente deve buscar alternativas de intervenção juntamente com o aluno para avançar desse estágio, quando for insatisfatório e, a partir dessa nova oportunidade, acompanhar o seu crescimento. Desse modo, o processo desenvolve o senso de reflexão e autoanálise do aluno, proporcionando assim aproveitamento e avanço da formação educacional do aluno.

Ainda conforme Luckesi (1995), o êxito desse processo depende da compreensão do mesmo e da superação das velhas “formas” de avaliar. A ação diagnóstica muda o foco dos demais aspectos da avaliação, tais como: a função da avaliação, elaboração e utilização de instrumentos avaliativos e a leitura dos resultados obtidos. No âmbito docente, a mudança está: no levantamento de informações relevantes sobre a aprendizagem do aluno; e, com base nessas informações, na revisão do seu planejamento e da ação pedagógica.

Luckesi (1995) ainda defende o princípio de que a avaliação é um ato amoroso, acolhedor, integrador, inclusivo, porém praticada em uma sociedade burguesa, competitiva, classista. Aqui permanece um impasse entre avaliação e sociedade, no qual quem vence, é claro, é a sociedade. Exames, provas e seleções acarretam julgamento e, conseqüentemente, competição, classificação e exclusão.

O ato de avaliar pressupõe acolhimento, visando à transformação dos preceitos da sociedade na qual se está inserido. Conceber avaliação como um ato amoroso é interrogar alguns princípios da sociedade. Aqui, segundo Luckesi, reside a dificuldade de mudança na ação pedagógica.

A avaliação torna-se um ato amoroso “na medida em que inclui o educando no seu curso de aprendizagem” (Luckesi, 1995, p.175). Assim realizada, deixa de exercer o papel autoritário, punitivo, classificatório para servir ao acesso e à permanência do aluno na escola e, por conseguinte, à democratização do ensino.

Corroborando Luckesi, Vasconcellos (1994, p.14) propõe uma avaliação centrada numa concepção dialético-libertadora de educação na qual avaliar é “um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos”. A

avaliação exige do professor uma intensa e profunda reflexão de sua prática educacional, com o objetivo de superar as defasagens dos alunos, do ensino e do próprio professor, assim como de superar a cobrança do sistema educacional praticada por meio da nota, conduzindo o aluno à construção do seu conhecimento.

Compartilhando com Vasconcellos, Hoffmann (2007, p.17) afirma que

a avaliação é a reflexão transformadora em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educando e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Compreendida dessa forma, a avaliação torna-se um processo dinâmico, construído na rotina cotidiana, cuja função não é só avaliar os desempenhos do produto final obtido, mas averiguar, problematizar e alargar perspectivas, autorizando o acompanhamento do desenvolvimento do aluno. Tendo em vista a formação crítico-reflexiva do cidadão, Hoffmann propõe a avaliação como mediação, que inclui movimento através de relações dinâmicas e dialógicas, destituídas de princípios coercitivos. “A ação avaliativa mediadora se desenvolve em benefício ao educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado” (HOFFMANN, 2008, p.152).

A avaliação mediadora é ação investigativa do processo ensino-aprendizagem. É uma relação próxima entre professor e aluno mediada pelo diálogo. A mediação tem como escopo auxiliar, interagir, assistir, incitar o aluno. Nessa perspectiva, o trabalho do professor é o de provocador e questionador dos erros, assessorando o discente na (re)construção do conhecimento.

No entanto, é importante ressaltar que não basta uma concepção de avaliação que vislumbre a transformação, para modificar todo o processo de ensino-aprendizagem.

O que muda a realidade é a prática [...] a mudança da mentalidade se dá pela mudança de prática [...] a conscientização é um processo de ação-reflexão-ação que não acontece de uma só vez [...] as idéias se enraízam a partir da tentativa de colocá-las em prática (VASCONCELLOS, 1994, p.53).

Nesse sentido, Perrenoud (1999) explicita que a avaliação precisa ser colocada a serviço do processo de ensino-aprendizagem, com o fim de acompanhar o processo de aquisição de competências. Deve considerar tudo o que pode ajudar o discente aprender melhor, procurando detectar as capacidades já desenvolvidas, as que estão sendo desenvolvidas e as que ainda necessitam ser adquiridas por ele, processando-se, assim, de maneira formativa.

Perrenoud propõe a avaliação formativa, compreendendo-a como “toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino” (PERRENOUD, 1999, p. 89). Assim, a avaliação está centralizada nas aprendizagens dos alunos de forma direta e adjacente e pressupõe uma “regulação intencional”, ou seja, está centrada na observação do trajeto que o aluno já percorreu e o que falta ainda percorrer, com a finalidade de fazer intervenções para que, de fato, aconteça a aprendizagem esperada.

A avaliação formativa não é uma prova realizada ao final de um conteúdo ou em um determinado período de tempo. É uma sucessiva regulação das aprendizagens dos alunos, com vistas a um plano de trabalho educativo. Está incluída no processo de ensino-aprendizagem do dia a dia, que acontece na instituição escolar e não em tempos ou momentos específicos, preparados cuidadosamente com esse objetivo. Portanto, é contínua, embora nem toda avaliação contínua possa ser formativa, já que nem todas possuem a finalidade de contribuir para a progressão da aprendizagem. Assim, o que determina a formatividade não é a ordem em que os eventos se desenvolvem, mas sua destinação e suas intenções.

É também com esse propósito que a avaliação no sentido qualitativo ganhou amparo legal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 24º, inciso V, prescreve:

a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

Disso entende-se que a avaliação deve ser realizada durante o processo, ou seja, enquanto o assunto vem sendo trabalhado pelo professor e alunos. Não é o “clímax” do processo, por isso é contínua. O professor tem a tarefa da observação, da vigilância diária, com vistas a assegurar a aprendizagem. O termo *contínua* também é uma alusão para aos tipos de instrumento de aferição que sirvam de apêndice ou complemento a essa observação, como registro qualitativo do processo.

O texto da Lei nº 9.394 indica que, além de contínua, a avaliação deva ser cumulativa. Isso expressa, em outras palavras, que os conhecimentos não são fragmentados e que os instrumentos e as formas de avaliação devem contemplar e priorizar uma compreensão integral das aprendizagens do aluno.

A referida Lei ainda pontua que haja prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Essa é a grande tônica da definição de avaliação da LDB. Significa não limitar o olhar do avaliador aos conteúdos que podem ser objetivamente mensuráveis e quantificáveis. Significa avaliar para qualificar o processo de ensino-aprendizagem, para promover, no sentido de acompanhar o discente para o seu desenvolvimento pleno.

Sob esse mesmo enfoque, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) publica em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O documento oferece a proposta ministerial para a construção de uma base comum nacional para o Ensino Fundamental brasileiro, bem como orienta as escolas para que formulem seus currículos, levando em conta suas próprias realidades, tendo como objetivo do ensino de 1ª a 8ª série a formação para uma cidadania democrática. Também esses documentos, articulados com a LDB, endossam a avaliação qualitativa, ajustando-a ao processo de ensino-aprendizagem.

Os PCNs apresentam a avaliação “[...] como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica” (BRASIL, 1997, p. 81). Defendem uma avaliação contínua da aprendizagem, a qual deve acontecer metodicamente durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Os resultados devem servir de referenciais que possibilitarão ao docente fazer uma

análise reflexiva sobre a sua docência e efetuar os ajustes apropriados para que ocorra a aprendizagem dos alunos.

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo (BRASIL, 1997, p. 81).

Com este olhar, a avaliação serve de instrumento para compreender o estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno. Assim, a avaliação não seria apenas um instrumento para aprovação e reprovação, mas um instrumento de diagnóstico, para ser usado em prol da aprendizagem do aluno, ou seja, a avaliação transmuta-se em um instrumento de promoção de aprendizagens.

Concluindo esta rápida incursão sobre avaliação, a história aponta que houve uma passagem de um modelo de avaliação que valoriza a dimensão tecnicista, de cunho padronizado e quantitativo, para uma avaliação que enfatiza o processo, a análise do processo qualitativo do ensino e da aprendizagem.

As últimas décadas do século passado foram produtivas na tentativa de por à mostra a marca tecnicista e autoritária da avaliação. O aporte dos estudiosos e pesquisadores da área, profundamente empenhados em encontrar caminhos novos ao processo avaliativo, resultou na mudança de eixo da função da avaliação no contexto escolar. A avaliação enquanto prática educativa, enquanto processo de promoção do ensino e da aprendizagem e dos sujeitos envolvidos nesse processo, ajusta o foco e o centra no homem, enquanto sujeito histórico, incluindo valores e princípios, alargando a reflexão para outras concepções: as de *educação*, *escola* e *sociedade*.

1.3 Avaliação externa de rendimento escolar

A década de 90 constituiu um momento significativo e de grandes desafios: agregar as contribuições críticas dos últimos anos e construir, com base na realidade, instrumentos que permitissem não somente avaliar o rendimento escolar mas também compreender os processos de aprendizagem, visando à promoção de uma escola aberta e de qualidade com direito de acesso a todos. Esses desafios

reorientaram a avaliação educacional, que ganhou novas dimensões: a equidade e o comprometimento ou responsabilização dos agentes educativos.

Avaliar com equidade significa oferecer a todos os setores sociais uma educação igualmente qualificada. A obrigação e a responsabilidade para garantir essa equidade são de toda a sociedade civil, principalmente dos administradores das esferas superiores (Federal, Estadual e Municipal), e exige o compromisso expresso e definitivo dos agentes do processo educacional.

Nesse sentido, é tão importante avaliar a maneira como o sistema educacional monitora a qualidade do ensino oferecido nas escolas quanto analisar o modo como os educadores constroem, no seu cotidiano e a partir de suas representações, sua práxis docente.

Com relação a isso, é importante destacar que no início dessa mesma década, a avaliação do sistema educacional ganha relevo como política do Estado, em todo o mundo, sobretudo a partir da conferência de Jontien, realizada na Tailândia, coordenada pela UNESCO, em 1990. Como resposta aos compromissos assumidos pelo Brasil na ocasião, foi elaborado o Plano Nacional de Educação para Todos (Brasil-MEC, 1993), que, entre outros pontos, ressaltava a importância de uma avaliação nacional como forma de melhorar a qualidade do ensino.

A implantação de programas de avaliação externa de sistemas educacionais em larga escala no Brasil, - como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Prova Brasil, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), o Exame Nacional de Cursos – “Provão” (ENC-Provão) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) - coloca a questão da qualidade do ensino a ser esperada em um processo de escolarização e a importância do controle da equidade da educação em nível macroestrutural.

Nesse sentido, uma das primeiras ações implementadas no País foi a implantação do Saeb, em 1990, com a primeira aplicação de provas e o levantamento de dados em âmbito nacional. Ribeiro (2005, p.13) diz que:

o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é uma das primeiras ações brasileiras para conhecer os resultados de aprendizagem dos alunos. Constitui-se, hoje, o mais amplo instrumento de avaliação externa da qualidade do desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes do País e um dos mais sofisticados e amplos sistemas de avaliação em larga escala da América Latina. O Saeb foi elaborado e desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação, fundado na década de 1930. (RIBEIRO, 2005, p.13)

Em 1993, houve a segunda edição do SAEB organizada em eixos de estudo: rendimento do aluno; perfil e práticas docentes; perfil dos diretores e formas de gestão escolar.

A partir de 1995, o Saeb inovou em vários aspectos: abrangeu em sua amostragem a rede particular de ensino e o Ensino Médio; seguiu técnicas mais sofisticadas de medição do desempenho dos alunos; adotou instrumentos de levantamento de informações sobre as características socioeconômicas e culturais e sobre as rotinas de estudo dos alunos; e redimensionou as séries avaliadas, elegendo aquelas conclusivas de um determinado ciclo escolar: 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

Foi incluída em 1997 mais uma novidade no Saeb: a construção das Matrizes de Referência, que se iniciou com uma aberta e ampla consulta nacional sobre os conteúdos trabalhados nas instituições escolares brasileiras. Essas matrizes foram submetidas à análise e avaliação de professores, teóricos e especialistas sobre a produção científica em cada componente curricular, tornando-se matéria de conhecimento escolar. Esse modelo foi também seguido no Saeb de 1999.

Nesse período, a avaliação externa de rendimento escolar ganha amparo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 9º., inciso VI, a União incumbir-se-á de:

assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; [...]

Em 2001, a sexta edição do Saeb apresentou algumas modificações nos questionários e nas provas, com vistas ao seu aprimoramento. Foi realizada novamente uma consulta às Unidades da Federação para conferir a compatibilidade

entre as matrizes em vigência e o conteúdo do currículo praticado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Sendo assim, foram organizadas e implementadas novas Matrizes de Referência, enfocando as competências e habilidades esperadas dos alunos. Também os questionários permitiram uma melhor compreensão dos dados coletados de alunos, professores, diretores e escolas. Sobre o Saeb Ribeiro (2005, p.13) expõe que:

O Saeb utiliza várias metodologias de coleta e análise dos dados, sistematizadas e instrumentalizadas por meio da utilização de matrizes de referência: a) na elaboração de testes psicométricos; b) na estruturação de cadernos de testes utilizando-se da técnica denominada Blocos Incompletos Balanceados (BIB); c) na aplicação de testes padronizados para descrever o que os estudantes sabem e são capazes de fazer nas disciplinas de Língua Portuguesa (com foco em leitura) e Matemática em momentos conclusivos do seu percurso escolar (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio); d) na coleta de informações sobre diversos fatores escolares e de contexto que possam interferir na qualidade e efetividade do ensino ministrado, utilizando a aplicação de questionários a alunos, professores e diretores; e) no uso da Teoria de Resposta ao Item (TRI), modelo matemático e estatístico que permite comparar o desempenho dos alunos em diferentes períodos; e f) na seleção de uma amostra probabilística dentro da população que se quer investigar e na utilização de escalas de proficiência para interpretação e descrição do desempenho dos alunos.

Nos questionários de 2003, foram incorporados itens que permitiram aprofundar os dados e as informações sobre outros aspectos da população pesquisada e como esses interferem ou não na aprendizagem.

O Saeb, em 2005, passou a se chamar ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica). A partir desse ano, agregou também um segundo instrumento, o ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) – Prova Brasil (Portaria nº 69, de 4 de maio de 2005), que buscou levantar indicadores sobre o desempenho de cada uma das escolas da rede pública brasileira. A primeira edição da Prova Brasil, feita em novembro de 2005, serviu de pilar para o estudo. A Prova Brasil, segundo os dados estatísticos do MEC/INEP, foi realizada em escolas públicas de 5.398 municípios de todas as unidades da Federação e avaliou 3.306.378 alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, a partir de provas de Língua Portuguesa (com foco em leitura) e Matemática.

Em novembro de 2007, a Prova Brasil (Portaria nº 47, de 3 de maio de 2007) reuniu escolas públicas urbanas estaduais e municipais que aderiram ao exame. Foram aplicados testes de Matemática e Língua Portuguesa, também com foco na

resolução de problemas e na leitura, definidos nas matrizes de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Na elaboração das questões dessas avaliações, os técnicos levam em conta as Matrizes de Referência do Saeb em consonância com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que são uma agregação dos conteúdos associados às competências cognitivas e habilidades instrumentais específicas para um componente curricular (disciplina) e série/ano, traduzidas em forma de descritores. Os descritores explicam os conteúdos e o nível de aprendizagem do aluno. Basicamente, a formatação dos testes consiste em questões fechadas de múltipla escolha.

Os resultados dos testes são cruzados com os dados dos questionários, contendo as variáveis dos alunos, professores, diretores ou supervisores, bem como as informações relacionadas à infraestrutura e a outras características da escola, permitindo a análise de variáveis externas e internas à instituição escolar que interferem nos resultados da aprendizagem.

A proposta que orienta a avaliação externa de rendimento escolar é o levantamento de dados e informações que possam subsidiar o gestor na perspectiva de levar uma rede de ensino, escolas e professores, a superarem as defasagens de aprendizagem dos alunos.

Com o objetivo de aperfeiçoar o sistema de avaliação, tornando-o mais próximo da realidade local, alguns estados e municípios criaram sua própria avaliação, tendo como base as Matrizes de Referência Nacionais do Saeb. Entre eles: São Paulo, Pernambuco, Mato Grosso do Sul, Bahia, Ceará, Tocantins, Goiás, Paraná, Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro.

1.4 O SAERS

No ano de 2005, a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SE/RS) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – Seção Rio Grande do Sul (UNDIME/RS) firmaram parceria com o intuito de retomar o processo de avaliação externa das escolas públicas no Estado, já praticado nos anos de 1996,

1997 e 1998, criando o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS).

O projeto foi comandado pela então presidente da UNDIME e Secretária da Educação do município de Caxias do Sul, Mariza Vasquez Abreu, que coordenou o processo de articulação – com os municípios e com o governador do estado da época, Germano Rigotto – e a elaboração do projeto básico encaminhado a instituições especializadas em avaliação educacional, além de monitorar a execução de todo o SAERS/2005.

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul foi criado com a finalidade de obter informações sobre o desempenho das escolas estaduais, municipais e particulares para a (re)orientação e correção das políticas educacionais.

Para as Secretarias Municipais de Educação, o SAERS/2005 representava levantar, no primeiro ano de gestão, indicadores do desempenho dos alunos, de forma a permitir o (re)planejamento de ações para os quatro anos subsequentes. Já para a Secretaria Estadual de Educação, tratou-se de um estudo piloto com as escolas que participariam do processo de avaliação.

O SAERS de 2005 foi censitário e avaliou os alunos das escolas urbanas e rurais da rede estadual de ensino da 25ª e 32ª Coordenadorias Regionais da Educação (CRES), com sedes respectivamente em Soledade e São Luiz Gonzaga, e também os alunos das escolas municipais de 77 municípios que aderiram ao processo de avaliação. De acordo com o boletim do SAERS (2008, p. 12):

O SAERS foi aplicado pela primeira vez em 2005. Na época, foram avaliados 4.531 alunos das 223 escolas da rede estadual da 25ª e 32ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e 41.894 alunos das 1243 escolas municipais de 77 municípios que aderiram ao processo de avaliação. Foram aplicados testes de Língua Portuguesa e Matemática. Os alunos também fizeram uma redação. Estudantes, professores e diretores responderam a questionários para identificar fatores externos e internos à escola que influenciavam nos resultados. (SAERS, 2008, p.12)

Os testes aplicados consistiram em provas de Leitura e Matemática, com questões de múltipla escolha e prova de redação para os alunos da 2ª e 5ª séries do Ensino Fundamental de oito anos ou 3º e 6º anos do ensino fundamental de nove

anos. A UNDIME e a SEC definiram tais séries/anos, por serem etapas decisivas no processo de alfabetização e transição curricular, respectivamente. Além disso, durante a aplicação das provas do SAERS/2005, foram também aplicados questionários aos discentes, docentes e gestores das escolas. As provas e questionários foram aplicados em 22 e 23 de novembro de 2005, em todo o Rio Grande do Sul.

A Fundação CESGRANRIO, vencedora da licitação, utilizou a metodologia do Saeb, considerando os seguintes critérios para a construção das provas objetivas e dos questionários:

- utilizar como fonte para elaboração dos itens o material didático (como livros e textos regionais) de Língua Portuguesa e Matemática mais usados pelos docentes da rede pública municipal e estadual do Rio Grande do Sul, considerando os PNLDs de 2004 e 2005 (esse material foi informado pela comissão organizadora UNDIME/Secretaria Estadual de Educação);
- utilizar os gêneros textuais explicitados no Saeb (Matrizes de Referência), para construir o teste de Língua Portuguesa;
- incluir itens que viabilizassem a comparação dos resultados da 5ª série ou 6º ano do Ensino Fundamental com o SAEB;
- elaborar os questionários com base nos itens dos questionários do Saeb legitimados pela UNDIME/Secretaria Estadual e pelas Secretarias Municipais participantes da avaliação.

Para que a dinâmica do SAERS seja compreendida, é importante conhecer alguns conceitos referentes ao processo de construção da avaliação explicitados no relatório do Saeb de 2003. São eles:

- a) **Competências** - diversas capacidades estruturais do aparato cognitivo, que abrangem determinadas operações, utilizadas pelo sujeito conhecedor para resolver situações-problema, estabelecendo (co)relações com e entre os objetos do mundo sensível: conceitos, circunstâncias, fenômenos e pessoas;

- b) **Habilidades** - dizem respeito, especialmente, aos aspectos e dimensões do saber fazer e derivam diretamente do plano estrutural das competências já desenvolvidas, que se demutam em habilidades;

As Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb (1999), descrevem que:

O processo de construção do conhecimento passa, necessariamente, pelo “saber fazer”, antes de ser possível “compreender e explicar”, e essa compreensão e a conceituação correspondente acabam por influenciar a ação posterior. Há, pois, uma fase inicial em que predomina a ação para obter êxito, seguida por outra, cuja característica principal é a troca constante de influências entre a ação e compreensão, ambas de nível semelhante, e uma terceira em que a compreensão coordena e orienta a ação. Este processo é contínuo e culmina, numa fase posterior do desenvolvimento, com a “tomada de consciência” dos instrumentos utilizados e das relações estabelecidas (MATRIZES CURRICULARES DE REFERÊNCIA PARA O Saeb, 1999).

- c) **Descritores** - explicam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada aprendizagem e o nível de operação mental necessário para essa aprendizagem ou domínio;
- d) **Matriz de referência** - constituída por um conjunto de descritores, restringe o objeto da avaliação, corroborando as competências e habilidades, associadas a um determinado período ou ciclo de aprendizagem. A escolha de descritores para fazer parte da matriz deve levar em consideração o que efetivamente pode ser examinado por meio de uma prova escrita, em que as perguntas ou questões aludem a escolha de uma resposta, em um conjunto de múltiplas respostas possíveis. Deve-se observar que a matriz não pode ser entendida como uma seleção indicadora de ações do currículo de ensino nas escolas, sendo este o papel reservado aos PCNs e às Diretrizes Curriculares Nacionais;
- e) **Item** - é a questão ou os enunciados da prova e avalia apenas uma habilidade.

1.4.1 A matriz de referência para avaliação de Língua Portuguesa

Como não é possível incluir em uma única avaliação todas as habilidades e competências dos programas curriculares que definem a aprendizagem para

realização do SAERS, a equipe de técnicos responsáveis pela realização das provas selecionou algumas competências e habilidades das matrizes de referência do Saeb de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, as matrizes de referência para avaliação descrevem um conjunto de competências e habilidades previstas como objeto de avaliação, servindo como uma espécie de pauta, um norte a partir do qual se elege o que será avaliado, informando o que se espera dos alunos nas determinadas etapas da aprendizagem.

A seguir, são apresentadas as matrizes de referência do SAERS/2005 (com base no Saeb) para avaliação de Língua Portuguesa de 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental, uma vez que é uma das delimitações de análise desta pesquisa:

- Língua Portuguesa – 5.ª série/6.º ano do Ensino Fundamental
- D1. Identificar informações explícitas no texto
 - D2. Identificar o tema de um texto
 - D3. Reconhecer o conflito gerador
 - D4. Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto
 - D5. Identificar efeitos de ironia e humor em textos variados
 - D6. a) Reconhecer o efeito do sentido decorrente do uso de recursos expressivos
 - b) Reconhecer o efeito de sentido de palavras ou expressões
 - c) Reconhecer o efeito do sentido do sinal de pontuação
 - D7. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
 - D8. a) Relacionar o texto verbal a recursos gráfico-visuais presentes, percebendo sua contribuição para a construção do significado do texto
 - b) Relacionar o texto verbal a recursos gráfico-visuais presentes nas histórias em quadrinhos
 - D9. Compreender as informações veiculadas pelo material gráfico
 - D10. a) Identificar relações de causa/conseqüência em um texto não verbal
 - b) Identificar relações de causa/conseqüência em texto narrativo
 - c) Identificar relações de causa/conseqüência entre duas idéias no texto
 - d) Identificar relações de causa/conseqüência entre parte ou elementos do texto
 - D11. Associar um termo ou expressão a seu referente no texto
 - D12. Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuam para a continuidade de um texto
 - D13. Inferir informações implícitas/subentendidas no texto, com base no conhecimento de mundo e em uma leitura global do texto
 - D14. Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto

(Fonte: Relatório SAERS 2005)

1.4.2 Escala de proficiência em Língua Portuguesa

As provas são elaboradas com base em matrizes de referência. Os resultados das provas são apresentados em uma escala desdobrada em níveis de proficiência, que procuram expressar o que tem sido efetivamente aprendido pelos alunos nas escolas. É uma espécie de “termômetro” da aprendizagem.

Figura 1 – “Termômetro” da aprendizagem



Fonte: Relatório SAERS 2005

Cada ponto da escala do termômetro tem um significado.

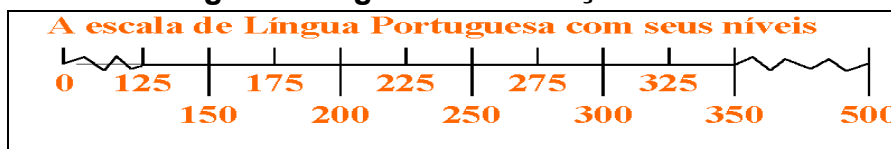
O desempenho dos alunos é analisado, em avaliações de larga escala, através da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Por meio dessa Teoria, é possível constatar em que nível da escala de proficiência se traduz a habilidade desenvolvida pelos alunos. Essa escala específica é a demonstração da medida de uma grandeza. É como se fosse uma espécie de régua ou metro formatada com critérios próprios que representa o desempenho dos alunos.

Em sala de aula podemos avaliar os alunos por meio de vários instrumentos [...]. Mas, quando um sistema inteiro está sendo avaliado, vários instrumentos não fornecem informações confiáveis. Por isso, é necessário ter uma medida do desempenho, expressa numa Escala de Proficiência. Na Escala de Proficiência, os resultados da avaliação são apresentados em níveis, revelando o desempenho dos alunos do nível mais baixo ao mais alto. (RIO GRANDE DO SUL, 2007, p. 36)

A seguir, a escala de Língua Portuguesa utilizada no SAERS/2005 com base no SAEB. A escala do SAEB é comum às três séries – 4ª e 8ª do EF e 3ª do EM e tem valores de 0 a 500. É importante ressaltar que a interpretação da escala é cumulativa, ou seja, as habilidades apresentadas em um nível são válidas para os níveis mais altos da escala. Assim, o que o aluno no nível 250 sabe, ou é capaz de fazer, está descrito na interpretação deste nível e nos níveis anteriores (225, 200,

175, 150, 125). Tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, o primeiro nível possível de ser interpretado para o SAERS de 2005 foi o de 125.

Figura 2 – Escala de Língua Portuguesa – Descrição dos Níveis da Escala



ESCALA DE LÍNGUA PORTUGUESA – 5ª série / 6º ano – SAERS 2005

Descrição dos Níveis da Escala

Abaixo do 125

125

Identificam a finalidade do texto, localizam informações explícitas e implícitas em textos narrativos de sequência linear, curtos e simples. Reconhecem elementos que compõem uma narrativa simples, por exemplo, a personagem principal. Estabelecem relação de causa e consequência em textos verbais e não verbais de estrutura linear, e conhecem expressões próprias da linguagem coloquial.

150

Localizam informações explícitas em textos narrativos mais longos, em textos poéticos, informativos e anúncios de classificados. Inferem conteúdos implícitos em textos narrativos e informativos mais longos e caracterizam elementos com base em informações implícitas no texto. Estabelecem relações de causa e consequência em textos verbais e não verbais e reconhecem o tema de um texto informativo simples. Identificam o conflito gerador do enredo, os elementos que constroem a narrativa simples e discriminam, entre várias ações explícitas no texto, aquela que se refere a um determinado personagem. Interpretam textos com material gráfico diverso (e histórias em quadrinhos).

175

Inferem informações implícitas em textos organizados em linguagem gráfica pouco usual e ainda localizam informações explícitas situadas no final de um texto poético e em texto de informação científica, com vocabulário específico. Identificam informações explícitas em textos narrativos, estabelecendo generalizações e relação entre comportamentos e qualidades. Localizam informações explícitas na comparação de dois textos do mesmo gênero e identificam a finalidade de um texto informativo com relativa complexidade. Reconhecem o tema de um texto, discriminando as hierarquias das idéias do texto e apontando a ideia principal. Reconhecem elementos que constroem uma narrativa simples, como a solução do conflito e o narrador. Identificam marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor. Reconhecem a fala de um dos interlocutores distinguindo o discurso direto do indireto.

200

Selecionam, entre várias informações explícitas e implícitas, aquela que corresponde a um dos personagens do texto e inferem o sentido metafórico de

uma expressão e o efeito de sentido de uma onomatopéia em anedotas. Identificam a intenção implícita contida na fala de personagens, o desfecho do conflito, a organização temporal da narrativa em fábulas e o tema de textos poéticos. Distinguem um fato da opinião relativa a este fato e identificam a finalidade de um texto informativo longo. Na comparação entre textos, reconhecem diferenças no tratamento dado ao mesmo tema e estabelecem relações entre partes de um texto identificando a que elemento do texto o pronome se refere. Estabelecem relação de causa e consequência em textos de diferentes gêneros que envolvem tanto conhecimento prévio de mundo quanto o conhecimento específico de determinado assunto. Estabelecem relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais. Identificam os efeitos de sentido decorrentes do uso de pontuação e de notações gráficas assim como reconhecem os elementos de um texto que provocam humor em histórias em quadrinhos.

225

Distinguem as diferenças entre o sentido metafórico e o sentido literal de uma expressão e entre a fantasia e a realidade. Estabelecem relações entre partes de um texto, identificando as pessoas do discurso, com base no uso dos pronomes e ainda relações lógico-discursivas indicadas no texto por conjunções. Identificam o efeito de humor decorrente do duplo sentido das palavras em anedotas. Tiram conclusões a partir de relações estabelecidas entre diferentes partes de um texto verbal e não verbal. Distinguem entre vários enunciados aquele que expressa uma opinião.

250

Identificam o significado de uma palavra de uso mais restrito e estabelecem relação de causa e consequência em textos narrativos mais longos e com mais dados informativos. Reconhecem as relações semânticas expressas por advérbios ou locuções adverbiais, por verbos, e os efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação (reticências, ponto de interrogação). Identificam os contextos próprios de uso da linguagem informal e os usos próprios da escrita informal. Distinguem efeitos de humor mais sutis e o emprego de homônimas, por exemplo. Identificam a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas. Identificam os elementos que constroem a narrativa, depreendendo do comportamento dos personagens as suas características.

275

Depreendem relações de causa e consequência implícitas no texto. Estabelecem relações semânticas expressas por advérbios, locuções adverbiais e conjunções. Identificam efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação (parênteses, reticências, exclamação). Identificam marcas lingüísticas de locutores de faixas etárias diferentes.

300

Estabelecem relações entre partes de um texto, identificando a que elementos do texto os pronomes pessoais e demonstrativos se referem. Reconhecem relações de causa e consequência, a partir de enunciados com termos e padrões sintáticos menos usuais. Identificam os efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação (compreendem, por exemplo, o uso das aspas).

Fonte: Relatório SAERS de 2005

1.4.3 Análise dos testes

Para estudar o desempenho do aluno e determinar a sua proficiência é utilizado um conjunto de procedimentos estatísticos, baseados na Teoria de Resposta ao Item (TRI). Essa teoria avalia a capacidade do aluno de fazer inferências a partir do assunto em questão (item).

Segundo o Relatório do SAEB (2003), a TRI tornou-se popular nos Estados Unidos no final da década de 1970. O SAEB emprega a TRI (desde 1995) para obter as escalas de proficiências (também denominadas de escala de desempenho) dos alunos avaliados. Essa metodologia vale-se de um padrão matemático que cruza habilidade do aluno e a probabilidade que ele tem de acertar a questão ou o item.

As escalas de desempenho possuem a descrição das habilidades apresentadas pelos discentes formatadas em níveis ou coeficientes. Cada nível demonstra um tipo de habilidades. A TRI deposita numa mesma escala as questões das provas utilizadas e o desempenho dos alunos. A interpretação da escala leva em consideração três parâmetros:

- (1) o parâmetro de dificuldade do item;
- (2) o poder de discriminação do item de balizar alunos de diferentes níveis de habilidades;
- (3) a probabilidade de acerto ao acaso.

Ribeiro (2005, p. 14) explica que:

As análises estatísticas permitem estimar o poder de discriminação do item, ou seja, sua capacidade de diferenciar os alunos que conhecem o conteúdo e já desenvolveram as competências requeridas dos demais, o índice de dificuldade de cada questão, equilibrando as provas com questões de diferentes graus de dificuldade e a probabilidade de acerto ao acaso, indicando a chance de acerto do item pelos estudantes que não possuem o conhecimento e a habilidade requerida. (RIBEIRO, 2005, p.14)

As Avaliações de Sistemas Escolares apresentam um grande número de itens para avaliar uma disciplina. Isso possibilita agrupar um maior número de habilidades descritas nas Matrizes Referência e itens com diferentes graus de dificuldade. São

utilizados 169 itens no Saeb por série e disciplina, divididos em blocos de 13 itens, originando 26 cadernos de provas distintos. Na aplicação dos testes, cada aluno, individualmente, recebe um caderno de prova contendo 3 blocos de 13 itens. Numa turma, isso representa que os alunos respondem a todos ou quase todos os itens.

Também é realizado um planejamento de distribuição dos itens. Esse planejamento de montagem segue o modelo denominado Blocos Incompletos Balanceados – BIB, no qual os itens são organizados em blocos que compõem cadernos diferentes de forma a contemplar as habilidades essenciais e básicas para o período de escolaridade avaliado. Por exemplo, os Blocos de itens da 4ª série aparecem nas provas de 8ª série e blocos da 8ª série são respondidos pelos alunos do 3º Ano do Ensino Médio. Assim, alunos de 4ª série podem apresentar desempenho em níveis mais altos da escala do que outros alunos da 8ª série.

No SAERS de 2005, a prova da 5ª série ou 6º ano foi composta por 4 blocos de 10 itens cada um, sendo dois blocos de Leitura e dois de Matemática. Foram utilizados 70 itens por disciplina, mas cada aluno respondeu a 40 itens.

1.4.4 Resultados do SAERS/2005

O resultado do desempenho dos alunos do SAERS de 2005 foi divulgado pela CESGRANRIO tanto para as Secretarias de Educação quanto para as Escolas por meio de dois relatórios: Boletim Escolar do Desempenho dos Alunos (relatório técnico-pedagógico) e Perfil do Diretor e Professores.

No boletim constam os resultados alcançados pela escola e descreve os resultados obtidos pelas séries avaliadas, apresentando em 2005:

- a nota da produção textual e a descrição das competências que a compõem, por SAERS, Rede Estadual ou Municipal Geral, Rede da Escola, escola e turmas;
- a média dos alunos nas séries, por SAERS Estadual ou Municipal, Rede da Escola, escola e turmas;

- a distribuição percentual dos alunos da escola pelos níveis das escalas de desempenho de Língua Portuguesa e Matemática, por série;
- o índice socioeconômico.

O relatório Perfil do Diretor e Professores apresenta as respostas aos questionários específicos a diretores e professores das escolas que compuseram o SAERS de 2005. A primeira seção traz as respostas dos 734 diretores das escolas municipais participantes e 110 estaduais participantes e comentários sobre incidências dessas respostas. Já a segunda seção se desdobra em duas, uma para os professores da 2ª série – 1.287 municipais e 15 estaduais – e a segunda para os de 5ª série – 1.368 municipais e 211 estaduais. Para os professores também são adicionados comentários às respostas dadas que se mostraram predominantes.

A seguir, um exemplo de um boletim escolar de 2005 (adaptado) de uma escola da Rede Municipal de Caxias do Sul.

Figura 3 – Boletim Escolar do Desempenho dos alunos

BOLETIM ESCOLAR DO DESEMPENHO DOS ALUNOS			
Escola:			
Município: CAXIAS DO SUL			
Rede: Municipal			
Código:			
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS			
<i>Este boletim apresenta os resultados alcançados pela Escola no SAERS 2005, na 2ª e na 5ª série do Ensino Fundamental. As provas aplicadas, de Língua Portuguesa e Matemática, eram compostas por itens especialmente elaborados para avaliar o desempenho dos alunos e por uma redação. Na 5ª série, além dos itens construídos, foram utilizados itens calibrados nas escalas de desempenho do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).</i>			
MÉDIA GLOBAL DE DESEMPENHO DOS ALUNOS EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA E ÍNDICE SÓCIOECONÔMICO DA 5ª SÉRIE EF			
5ª Série EF			
Instância	Língua Portuguesa	Matemática	Índice Sócioeconômico*
SAERS 2005 Gerais	188,5	195,2	9,5
Rede Estadual	188,3	199,2	9,3
Rede Municipal	188,5	194,7	9,6
Rede da Escola	193,8	199,4	9,6
Escola Escola	191,6	200,2	
Turma 51	180,3	194,8	
Turma 52	193,6	198,6	
Turma 53	200,2	206,9	
Turma --- Turma ---			
Turma --- Turma ---			
Turma --- Turma ---			

(*) Foi obtido a partir de respostas dos alunos ao questionário e varia de 1 a 14.

Fonte: Relatório SAERS de 2005

1.5 O SAERS de 2007

A partir de 2007, a realização de avaliações sistemáticas no sistema de ensino do estado do Rio Grande do Sul ficou garantida por meio do Decreto Estadual nº 45.300, de 30 de outubro de 2007.

O SAERS/2007 estabeleceu continuidade ao processo iniciado em 2005. Os testes de 2007 consistiram de prova objetiva de Leitura e Matemática para alunos de 2ª e 5ª séries do Ensino Fundamental. Também foram aplicados questionários aos alunos, professores e diretores das escolas. A instituição contratada para realizar as provas foi o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade de Juiz de Fora (CAEd).

Segundo o Boletim de Resultados 2007 (2008, p.17), a Matriz de Referência para o SAERS/2007 foi construída a partir de pressupostos teóricos sobre as habilidades básicas a serem avaliadas nesse período da escolarização, tendo como “referência uma versão preliminar da Matriz do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).”

A seguir, a Matriz de Referência do SAERS de 2007.

Figura 4 – Matriz de Referência do SAERS de 2007

Matriz de Referência para Avaliação em Língua Portuguesa – SAERS 2007

5ª série/6º ano do Ensino Fundamental

I. Procedimentos de Leitura - (domínio)

- D1 Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 Identificar o tema de um texto.
- D11 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto - (domínio)

D5 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D9 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

III. Relação entre Textos - (domínio)

D15 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto - (domínio)

D2 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D8 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

D12 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido - (domínio)

D13 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D14 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

VI. Variação Lingüística - (domínio)

D10 Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Boletim Pedagógico de Avaliação da educação: SAERS 2007 (2007, p.18)

A seguir, a Escala de Proficiência do SAERS de 2007, conforme o Boletim Pedagógico de Avaliação de Educação: SAERS 2007 (2007, p.37).

Figura 5 – Escala de Proficiência do SAERS de 2007

Leitor Rudimentar: alunos que se encontram no nível até 100 pontos

Esses alunos não podem ser considerados alfabetizados, pois ainda não consolidaram habilidades básicas de apropriação do código alfabético. Eles ainda não são capazes, por exemplo, de identificar rimas num texto, o que indica que têm dificuldades em estabelecer relações entre fala e escrita. Nesse nível se encontram aqueles alunos que até conseguem ler algumas palavras isoladas – em geral aquelas compostas por sílabas na combinação consoante/vogal – mas ainda não conseguem ler com compreensão uma frase, ainda que simples.

Leitor Rudimentar II: alunos que se encontram no nível entre 100 e 125 pontos

Nesse nível, os alunos já são capazes de decodificar palavras, realizando a leitura de uma frase simples. Entretanto, ainda não consolidaram a habilidade de localizar informações que se encontram explícitas no texto, mesmo naqueles textos mais simples. Podemos afirmar que esses alunos, embora alfabetizados, ainda não podem ser considerados leitores capazes de ver o texto com a finalidade de extrair dele informações relevantes. As dificuldades desses alunos podem ocorrer pelo fato, por exemplo, de não terem, ainda, uma leitura suficientemente fluente, o que dificulta a produção de sentidos para o que se lê. Alunos desse nível são aqueles que ainda lêem muito vagarosamente, às vezes pronunciando as sílabas de forma insegura. Podem, ainda, ter dificuldade na leitura da letra de imprensa quando, no processo de alfabetização, utilizaram predominantemente a letra palito ou a letra bastão (ou *script*). Isso indica a necessidade de que o professor realize atividades que levem à transposição desse tipo de letra para a letra de imprensa.

Leitor Iniciante I: Alunos que se encontram no nível entre 125 e 150 pontos

Alunos que se encontram nesse nível de proficiência são capazes de decodificar palavras e/ou frases que envolvam sílabas canônicas – padrão consoante/vogal – e não canônicas – outros padrões silábicos. Entretanto, apresentam dificuldades em extrair informações relevantes de textos, ainda que bastante curtos. Pode-se considerar que esses alunos encontram-se numa etapa de transição para o nível seguinte.

Leitor Iniciante II: alunos que se encontram no nível entre 150 e 175 pontos

Os alunos que se encontram nesse nível demonstram não apenas já ter consolidado aquelas habilidades consideradas básicas para que um aluno seja considerado alfabetizado, como já se mostram capazes de realizar tarefas que envolvam níveis de maior complexidade de uma mesma competência. Esses alunos, provavelmente, apresentam uma leitura mais fluente e sua familiaridade com o texto escrito permite que localizem informações em textos mais longos, nos quais são apresentadas mais informações. Além disso, já realizam inferências básicas como, por exemplo, identificar o assunto de um texto e são capazes de reconhecer não apenas o gênero, como também a função de textos mais familiares, ou seja, são capazes de dizer para que serve determinado texto. Codificam/decodificam palavras e/ou frases compostas por padrões silábicos diversos. Interagem com o texto, sendo esta interação limitada à localização de informações encontradas na superfície de textos simples. Começam a consolidar as competências necessárias à realização de inferências básicas, como identificar o assunto de textos simples e inferir uma informação pela integração entre texto verbal e não verbal.

Leitor Ativo II: alunos que se encontram no nível entre 200 e 225 pontos

São capazes de localizar informações em textos mais complexos. Inferem informações mais simples, cuja inferência é facilitada pelo apoio de imagens e/ou pela experiência de mundo do leitor, ou seja, a inferência independe do recurso ao sentido global do texto. Estabelece relações simples entre partes de um texto, tais

como substituições de nomes por pronomes, comparações, relações de causa/efeito, desde que essas relações se façam entre trechos próximos no texto e/ou sejam apoiadas por imagens.

Leitor Interativo I: alunos que se encontram no nível entre 225 a 250 pontos

Localizam informação em texto informativo curto com poucas informações; estabelecem relações anafóricas, por meio de pronomes pessoais retos, em textos de complexidade média, como crônicas, fábulas e também em textos informativos com linguagem simples, além de identificar repetições/substituições que contribuem para a constituição do nexo do texto;

inferem informações e recuperam o significado de palavras de uso corrente em textos narrativos de complexidade média, como contos, crônicas, e em textos informativos curtos; interpretam textos que conjugam linguagem verbal e não verbal, como tirinhas; identificam o tema de textos informativos curtos com poucas informações e/ou temática conhecida e também a tese em um texto simples, com poucas informações, cujo título contribui para identificação da ideia central, bem como a finalidade de textos informativos com temática conhecida; reconhecem elementos constitutivos de uma narrativa, como o ponto de vista em que uma história é narrada; o efeito do uso de notações e da pontuação, como a interrogação, em uma tirinha; elementos comuns entre textos de gêneros diferentes; conseguem identificar gêneros textuais, como poema, receita, dicas.

Leitor Interativo II: alunos que se encontram no nível entre 250 a 275 pontos

Localizar informações em textos mais complexos – mais extensos, de gênero menos familiar e que oferecem maior quantidade de informações; inferir significado de palavra quando lhes são exigidos conceitos mais abstratos e informação implícita em texto de complexidade média, como uma fábula; reconhecer as funções de gêneros textuais menos familiares ao contexto escolar como, por exemplo, resenhas, assim como o destinatário desses gêneros; identificar a ideia central de um texto poético não descritivo e de narrativas de complexidade média e a tese de um texto com poucas informações, quando a mesma encontra-se explícita, além de estabelecer relações entre tese e argumentos em textos simples; reconhecer relações de causa e consequência e relações anafóricas em textos de complexidade média, como crônicas, fábulas e também em textos que apresentam linguagem mista, como uma tirinha; distinguir um fato narrado de uma opinião relativa a esse fato, perceber efeitos de humor e ironia em textos apoiados ou não por imagens e/ou identificar os efeitos de sentido produzidos por sinais de pontuação e/ou outras notações.

Leitor Proficiente: alunos que se encontram no nível acima de 325 pontos

Fazem inferências em textos de maior grau de complexidade. Estabelecem relações entre tese e seus argumentos. Identificam o tema e sentidos metafóricos em textos narrativos longos, sabem diferenciar informação principal das secundárias em textos jornalísticos. Identificam efeitos de ironia em textos poéticos, identificam o locutor pelas marcas lingüísticas próprias de sua faixa etária, estabelecem relações anafóricas entre palavras e suas substituições pronominais, estabelecem relações lógicas discursivas mais complexas. Distinguem a finalidade de textos curtos de natureza diferente (anúncio publicitário, classificados de jornal, resenhas de livros). Depreendem a significação de um texto, utilizando recursos relativos a processos de formação de palavras e ao

funcionamento de conectivos. Identificam posições distintas entre opiniões relativas a um mesmo fato, em textos argumentativos. Identificam a intencionalidade do uso de certas variedades ou marcas lingüísticas. Esse aluno realiza essas e outras operações que exigem um maior grau de abstração.

O movimento da avaliação no seu sentido amplo, nas últimas duas décadas, foi emergente. Entende-se que, apesar de todos esses dados gerados permitirem apenas uma abordagem baseada em técnicas quantitativas, não devem ser encarados como um limitador. Pelo contrário, são importantes para o avanço da pesquisa educacional brasileira, pois, a partir dos fatores escolares externos e internos associados ao desempenho do aluno, incentiva-se a reflexão-ação-reflexão e o (re)planejamento das ações para uma abordagem qualitativa e orientadas para a melhoria da qualidade da educação.

No entanto, essas avaliações indicando fatores escolares associados ao desempenho são utilizadas pelos gestores das escolas para o aperfeiçoamento e qualificação da gestão pedagógica?

1.6 A avaliação no planejamento da gestão pedagógica

Em nosso dia a dia, sempre estamos enfrentando situações que exigem planejamento, mas como nossas ações vão se transformando em fatos rotineiros, nem percebemos os diferentes planejamentos que estão embutidos nelas. Entretanto, para realizar as atividades que fogem do cotidiano, precisamos pensar e estabelecer uma forma para chegar ao que desejamos. Por exemplo, um simples passeio a Porto Alegre envolve planejar: quanto dinheiro gastar, qual o tempo disponível, como vamos, quem convidaremos para ir junto e outras questões mais.

A ação de planejar é uma atividade em que se programam objetivos e metas e se estabelecem os meios para chegar até eles. Planejar é sinônimo de fazer escolhas. E, para bem fazê-las, é imprescindível conhecer a realidade a fim de poder decidir onde chegar e de que forma chegar até lá. Mas, antes de programar o planejamento, é importante saber onde estamos, o que temos para fundar os alicerces que sustentarão a construção e execução do planejamento. Esse exercício

que antecede o planejamento é a avaliação. Neste sentido, avaliação e planejamento marcham quase no mesmo passo.

Na educação não é diferente. Nela, o planejamento busca a intervenção mais eficiente do gestor, do professor, organizando melhor os recursos disponíveis: o tempo do gestor, do professor e dos alunos, o espaço físico, os materiais pedagógicos disponíveis, a experiência dos alunos, etc.

Para uma compreensão mais abrangente do significado de planejamento, seguem algumas definições. Segundo Gandin (1993, p.18-19),

- a) planejar é transformar a realidade numa direção escolhida;
- b) planejar é organizar a própria ação (de grupo, sobretudo);
- c) planejar é implantar um processo de intervenção na realidade;
- d) planejar é agir racionalmente;
- e) planejar é dar clareza e precisão à própria ação (de grupo, sobretudo);
- f) planejar é explicitar os fundamentos da ação de grupo;
- g) planejar é pôr em ação um conjunto de técnicas para racionalizar a ação;
- h) planejar é realizar um conjunto de ações propostas para aproximar uma realidade de um ideal;
- i) planejar é realizar o que é importante (essencial) e, além disso, sobreviver [...]

Além de Gandin (1993), Castro (1977, p. 16) afirma também que o planejamento é uma “tentativa de antecipar e ordenar decisões que deverão ser tomadas, visando atingir algum conjunto de objetivos especificados”.

Examinando vários conceitos apontados sobre planejamento, podemos inferir algumas semelhanças, entre eles: em âmbito geral todo o planejamento possui fundamentação teórica e prática, e, portanto, não é imparcial, pois há uma meta a atingir e uma situação ou realidade a mudar. Assim, a ação de planejar exige tomada de decisão; o planejamento é um procedimento a ser construído, implantado e implementado, e essa particularidade parece ser a mais imponente, pois planejar não é algo momentâneo e estagnado, mas uma ação em movimento, contínua e globalizante.

Além do mais, o ato de planejar, segundo Padilha (2000), é sempre um processo de reflexão, de tomada de decisão racional sobre a ação. Paviani (2003, p.76) diz que “uma decisão racional é aquela que apresenta por si mesmos elementos de justificação. [...] requer análise de todas as possibilidades”. É um

processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios, de recursos disponíveis e fins, visando à concretização de objetivos, em prazos previstos e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações.

Desse modo, planejar é uma atividade que está no cerne da educação, uma vez que esta tem como peculiaridades essenciais: impedir o falseamento e a improvisação, antecipar situações, definir caminhos que possam orientar mais acertadamente a ação educativa e prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação, pois planejar e avaliar andam de mãos dadas.

Faz-se necessário reafirmar que o planejamento educacional é uma ação precedida da avaliação e que está em permanente circulação, não é estática, é um processo contínuo de avaliação-planejamento-avaliação.

De acordo com Luckesi (2001), “enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto”.

Em outras palavras, a avaliação permeia todo o ato de planejamento e de execução e, dessa forma, contribui em todo o percurso da ação planejada. Ela é necessária para a construção crítica do percurso e importante para o redimensionamento daquilo que foi planejado.

Consequentemente, a avaliação se constitui num processo indispensável ao próprio ato de planejar, uma vez que permite responder se as atividades planejadas foram realizadas a contento, ou seja, se os resultados previstos no planejamento foram alcançados e em que medida.

No contexto escolar, o foco do planejamento é a aprendizagem. Se as escolas comprometem-se com a aprendizagem, os sujeitos dessa instituição devem concentrar seus esforços no planejamento da gestão pedagógica da aprendizagem.

Os atores envolvidos nesse compromisso são os diretores, professores, pais e alunos. A garantia do processo educativo que se realiza na escola só se efetiva com a participação e o envolvimento de todos esses sujeitos. Essa participação não

deve ser individual, mas coletiva. Cada segmento tem uma função no planejamento e na organização de um projeto educacional e na sua execução.

Na perspectiva da lei, a participação de todos é o pilar da gestão democrática. Cabe lembrar que a Constituição Federal, em seu artigo 206, traz ao contexto escolar o princípio da Gestão Democrática como mecanismo de consolidação da democracia participativa no Brasil. A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Portanto, para que o planejamento se efetive, são necessárias decisões coletivas. De acordo com Paviani (2003, p.76), “a participação de todos define com maior eficácia os critérios e os objetivos que determinam a racionalidade das decisões”.

E quem chama à participação? Compete ao gestor da instituição esse chamamento. Sendo assim, o gestor é alguém pertencente à “instituição” e a quem compete a execução das tarefas confiadas à gestão. Na escola, o gestor é o diretor. Sua função abrange as dimensões pedagógica, administrativa e social, exigindo competência técnica, política e pedagógica. É ele quem deve fazer a articulação dos diferentes atores em torno do planejamento escolar, seja pedagógico ou administrativo, bem como garantir a sua execução. Deve exercer sempre uma liderança democrática, sendo capaz de dividir o poder de decisão sobre os assuntos escolares com todos os outros agentes do processo ensino-aprendizagem, estimulando a participação de todos.

Em vista disso, os agentes envolvidos devem estar articulados, no sentido de investir em planejamentos e ações, a fim de garantir o objetivo primeiro e último da educação: a aprendizagem. Essa articulação de pessoas envolvidas com objeto da aprendizagem é que garante a ocorrência do planejamento. Pensar e discutir a aprendizagem coletivamente é sinônimo de gestão pedagógica.

Gerir pedagogicamente significa, além de pensar e discutir a aprendizagem, ter planos, projetos, sonhos que manifestam intenções, propósitos e objetivos. Nesse caso, o projeto ou plano que expressa o intuito da escola é o projeto pedagógico.

Trata-se de um documento que norteia as ações da escola. O projeto pedagógico é construído coletivamente, levando em consideração os encaminhamentos das esferas federal, estadual e municipal, os textos oficiais e normatizantes sobre a educação, as concepções filosóficas e epistemológicas, as avaliações nacionais e estaduais, o contexto escolar como um todo e, principalmente, as ações que levem em conta as aprendizagens dos alunos, ou melhor, a promoção dos alunos. De acordo com Vasconcellos (2006, p. 198),

O Projeto Político Pedagógico é o plano global da instituição. É entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. [...] Visa ajudar a enfrentar os desafios cotidianos, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica, e, o que é essencial participativa. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição [...]. (VASCONCELLOS, 2006, p.198)

Mas, para a construção e execução desse documento, é necessária a avaliação. Para que o projeto pedagógico efetivamente se estabeleça na escola, é fundamental que haja processos de avaliação. Inserida no planejamento das várias ações desenvolvidas no interior e exterior da escola, a avaliação se coloca como diagnóstica e mediadora. Analisa o processo, a caminhada de ensino e de aprendizagem, portanto, não pode ser instantânea, uma “fotografia”, deve ser um processo pelo meio do qual a escola se conheça, alcançando uma compreensão contextualizada do que está fazendo. Assim, as próprias mudanças introduzidas tornam-se objeto de avaliação. Vasconcellos (2006, p. 200) afirma que:

Com o crescimento da autonomia escolar, vai ganhando importância cada vez maior à avaliação da escola no seu conjunto, feita por ela mesma; trata-se de uma auto-avaliação da instituição. [...] A instituição que se avalia percebe suas necessidades, e toma as iniciativas para superá-las; quando não se coloca a tarefa de analisar suas práticas, isto será feito de fora, aumentando o seu grau de dependência. (VASCONCELLOS, 2006, p. 200)

Assim sendo, a avaliação é perfilhada como um meio de prover indicadores qualitativos sobre o processo ensino-aprendizagem. É objeto do processo e é o elemento direcionador do exame crítico e das alterações no trabalho desenvolvido; é, também, norteadora para a construção da proposta pedagógica da escola, pois os dados traduzir-se-ão em ações de planejamento e metas para a prática escolar.

Nessa direção, não há como falar em planejamento sem fazer referência à avaliação. A avaliação fornece indicadores para orientar o planejamento, e durante a

execução do planejamento, é necessária a avaliação para fazer ajustes no que foi planejado. Portanto, a avaliação emerge como elemento integrador do planejamento da gestão pedagógica. É um sistema articulado, cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica, com fim definido: a aprendizagem do aluno. Se na escola não acontece a promoção da aprendizagem a ela confiada, significa que o ensino descumpriu com a sua finalidade: a de fazer aprender e aprender a aprender.

2 A trajetória da investigação

A avaliação representa um dos pilares mais fortes para o alcance de uma prática de gestão pedagógica competente e, no entanto, muito pouco se conhece acerca desse processo que acontece na escola. No quadro teórico, foi apresentada uma breve história da avaliação educacional, sua trajetória, seus matizes, através de algumas de suas principais correntes, visando a enfatizar os aspectos mais significativos. Destacamos, inicialmente, a concepção de avaliação quantitativa enfocada principalmente na sua dimensão técnica e os principais defensores dessa abordagem. Após essas considerações, valemo-nos de alguns autores como Luckesi (1995 e 2001), Hoffmann (2001, 2007 e 2008), Vasconcellos (1994 e 2006), PCNs (1998) e Perrenoud (1999) para esboçar a abordagem a partir do enfoque qualitativo da avaliação, mais precisamente como avaliação diagnóstica. Nesse movimento, destacamos a trajetória da avaliação externa de rendimento escolar e a implementação do sistema de avaliação externa do Rio Grande do Sul, o SAERS. Adiante, enfatizamos a importância do planejamento na gestão pedagógica da escola.

A partir da implantação do SAERS e da divulgação dos resultados, emergiram a necessidade e a importância de estudar como esse processo ocorreu na realidade das escolas públicas do município de Caxias do Sul. A pretensão foi de registrar como ocorreu essa avaliação dentro da escola e, a partir daí, fazer uma análise cuidadosa, em diálogo com a teoria, que permitisse chegar a algumas considerações sobre a avaliação externa de rendimento escolar, objeto deste estudo.

Neste capítulo, apresentamos a sistematização do caminho percorrido para examinar como os diretores das escolas da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul planejaram ações pedagógicas a partir do desempenho constatado pelo SAERS de 2005 e se essas repercutiram no desempenho da escola, consoante avaliação do SAERS de 2007.

Deste enfoque, as hipóteses levantadas foram:

- H1: a avaliação externa de rendimento escolar mobilizou os diretores na busca do aperfeiçoamento educacional;
- H2: a avaliação externa tem relevância (origina reuniões e mudanças de planejamento) para a escola;
- H3: a escola sabe usar adequadamente os resultados para aperfeiçoar a prática educacional;
- H4: o planejamento realizado repercutiu nos resultados do SAERS de 2007;

Para alcançar a efetivação da análise que nos propusemos a fazer, adotamos as seguintes decisões metodológicas:

- análise de documentos oficiais, como instrumentos e relatórios do SAERS;
- elaboração e consequente aplicação de um questionário a dez diretores das escolas municipais com melhor desempenho na prova de Língua Portuguesa no SAERS de 2005;
- levantamento e análise dos dados coletados, comparando-os com os resultados dessa mesma amostra na prova de Língua Portuguesa de 2007.

É importante destacar que cada aspecto constituinte desta pesquisa fez parte de um processo de análise adaptado à natureza da questão investigada. Nessa perspectiva metodológica, Paviani (2006, p. 43) ressalta que

Não existem métodos prontos que possam ser usados sem adaptações. O método de pesquisa não pode ser adquirido como se fosse uma receita, objeto ou aparelho. Ele é construído de cada caso, em cada projeto de pesquisa. Mesmo quando se parte de experiências científicas já realizadas, o método precisa ser recriado e pensado no próprio projeto de investigação. (2006, p. 43)

Este trabalho foi amparado na abordagem qualitativa, uma vez que quisemos compreender e aprofundar conhecimentos sobre os aspectos do objeto de estudo. A abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986), permite o estudo do fenômeno a partir do contato direto do pesquisador com a situação a ser investigada, em que se procura verificar, na perspectiva dos participantes, como o fenômeno se manifesta em todos os seus aspectos.

Consoante esses autores, todos os dados da realidade são considerados importantes. Ressaltam, ainda, que o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Nesses estudos há, também, sempre uma tentativa de capturar a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.

Cabe dizer, portanto, que o compromisso desta pesquisa foi, desde o princípio, o de garantir a confiabilidade dos resultados e das informações, por meio do respeito na descrição e na compreensão do coletado.

2.1 Amostra e critérios de escolha dos sujeitos

A análise recaiu sobre as dez escolas de melhor desempenho discente em prova objetiva de Língua Portuguesa (Leitura), da 5ª série ou 6º ano (SAERS de 2005), da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, para, em seguida, comparar esse resultado com a avaliação de desempenho de 2007.

No quadro abaixo, encontra-se a classificação das escolas no SAERS de 2005, do primeiro ao décimo lugar. Por razões éticas, foram omitidos os nomes das escolas, que passaram a ser identificadas pelas letras do alfabeto.

Quadro 1 – Classificação das escolas de melhor desempenho no SAERS de 2005

Escolas da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul	Desempenho SAERS/2005
Escola A	1º
Escola B	2º
Escola C	3º
Escola D	4º
Escola E	5º
Escola F	6º

Escola G	7°
Escola H	8°
Escola I	9°
Escola J	10°

Fonte: Boletim de resultados SAERS de 2005.

Antes de prosseguir, apresentaremos uma breve contextualização da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Segundo o setor de Históricos e Estatísticas da SMED, o Ensino Fundamental é oferecido em 85 escolas municipais e conta, em 2009, com 2.556 professores que atendem a 35.311 alunos. Para dar conta das questões relativas à aprendizagem, todas as escolas municipais, desde 2006, possuem:

- apoio de um coordenador pedagógico e de um professor para apoio pedagógico (reforço escolar e substituição), responsáveis por oferecer suporte didático-pedagógico aos professores;
- professores especializados nas escolas do meio rural;
- atividades de capacitação e formação de professores, o que totalizou, entre 2005 e 2008, 2.980 cursos e mais de 4.200 horas de assessorias e atendimentos pedagógicos e administrativos.

No quadro a seguir, apresentamos alguns dados de contextualização de cada uma das dez escolas selecionadas. Utilizamos para isso o Quadro de Pessoal das Escolas/2005 (QPE), da Secretaria Municipal da Educação.

Quadro 2 – Dados contextuais das escolas

Escola	Porte	Alunos	Professores	Organização Curricular
Escola A	Médio	571	40	Seriada
Escola B	Médio	618	40	Seriada
Escola C	Médio	525	37	Seriada

Escola D	Médio	618	47	Seriada
Escola E	Pequeno	195	20	Ciclada
Escola F	Médio	412	50	Seriada
Escola G	Pequeno	253	19	Seriada
Escola H	Médio	460	38	Seriada
Escola I	Médio	653	47	Seriada
Escola J	Grande	912	57	Ciclada

Fonte: Quadro de Pessoal da SMED/2005

Como foi possível observar no Quadro 02, a Rede Municipal de Caxias do Sul conta com duas possibilidades de organização curricular: seriada e ciclada. Cada escola tem autonomia para decidir sua organização curricular, desde que seguidos os fundamentos legais. Destacamos, ainda, que o porte atribuído a cada escola segue os parâmetros do setor de Históricos e Estatísticos, da SMED, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 – Porte das escolas municipais de Caxias do Sul

Escolas de pequeno porte	até 350 alunos
Escolas de médio porte	De 351 a 700 alunos
Escolas de grande porte	Mais de 701 alunos

Fonte: Setor de Históricos e Estatísticas da SMED

O próximo passo foi elaborar e aplicar um questionário ao diretor da escola. É importante dizer que ao final de 2005 houve eleição de diretores na rede municipal e que os resultados do SAERS de 2005 só foram divulgados no início de 2006. Como a análise procurou saber como os diretores trataram os dados do SAERS/2005, os gestores das escolas da presente amostra compreendem a gestão de 2006 a 2008.

O critério para escolha do diretor como sujeito desta pesquisa tem por base o fato de entendermos ser ele o gerenciador e principal responsável pelos processos de ações de planejamentos educacionais e gestão democrática da escola.

2.2 Pesquisa de campo e procedimentos utilizados

Para validar as hipóteses levantadas neste estudo, optamos por aplicar um questionário para a coleta de dados. Esse instrumento (anexo 01) foi organizado com 28 perguntas, sendo 26 questões de múltipla escolha e duas de resposta aberta.

No âmbito de uma pesquisa que envolve pessoas, é indispensável a elaboração de um termo de consentimento livre e esclarecido, documento que é analisado e assinado pelo respondente da pesquisa. Esses documentos (anexos 02 e 03) seguem ao comitê de ética para ponderações, juntamente com o encaminhamento do coordenador do programa do qual o pesquisador se origina e, ainda, a carta de aceite do órgão onde a pesquisa será realizada.

Feitos os protocolos legais e com o consentimento da Secretaria Municipal da Educação para realização da pesquisa, fomos a campo. Antes, porém, realizamos uma pilotagem do instrumento com três ex-diretores. Foram feitos os ajustes às questões e, por razões de ordem ética, (o fato de a pesquisadora trabalhar na SMED) e, para fins de confiabilidade e fidelidade aos dados coletados, decidimos que a aplicação do questionário seria realizada por outra pessoa que não tivesse envolvimento com a rede municipal de ensino, pois a presença da pesquisadora poderia, talvez, comprometer os resultados.

Inicialmente, conversamos (a pesquisadora) com cada um dos diretores em particular, no momento em que foram esclarecidos os objetivos e as finalidades da pesquisa. Também destacamos as garantias e os benefícios que esta investigação apresentaria a partir do termo livre e esclarecido, conforme normas do Comitê de Ética. Marcamos horários compatíveis às suas atividades, pois a intenção foi não inviabilizar a participação.

Na data e horário combinados, a estudante do curso de Letras e bolsista de Iniciação Científica, da Universidade de Caxias do Sul, Fabiana Perottoni, aplicou os

questionários aos diretores. Segundo a aplicadora, cada diretor levou de 30min a 45min para responder ao questionário. A coleta dos dados aconteceu no mês de outubro de 2009.

2.3 Os primeiros contatos com os dados coletados

Os dados coletados no período investigativo foram organizados e sistematizados por meio de análise gráfica com mensuração quantitativa, ou seja, o resultado total de cada sujeito da pesquisa é dado pela soma dos itens. As respostas abertas foram analisadas qualitativamente. Na descrição dos dados coletados, o cuidado foi para que não houvesse subtração nos resultados.

Os dados foram organizados e classificados à luz do aporte teórico (Capítulo 1), com o qual mantivemos diálogo permanente. Ainda, como fontes de apoio para análise dos dados, foram utilizados documentos³ produzidos pela Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul.

No próximo capítulo, seguem-se a análise dos dados e as discussões dos resultados.

³ Memorial de eventos da SMED/Caxias do Sul.

3 Análise dos dados e discussão dos resultados

Este capítulo abriga o estudo do material empírico deste trabalho, concentrando as análises nas ações do diretor em planejar a gestão pedagógica a partir dos resultados do SAERS de 2005 e na possível repercussão dessas ações no desempenho da escola, consoante avaliação do SAERS de 2007.

Iniciamos a análise ratificando que o diretor é o gestor pedagógico da escola. Cabe a ele assegurar que a escola realize sua função de ser um local de educação com o foco na aprendizagem. O gestor deverá articular a comunidade educativa na execução da proposta educacional, incrementando a gestão participativa da ação pedagógico-administrativa. O gestor é o mediador da escola com a comunidade, devendo incentivar a participação, respeitando as pessoas e suas opiniões, para assegurar o que chamamos *gestão democrática*.

A gestão democrática deve ser pautada pelo princípio da participação como preveem a LDB 9394/96 e a Constituição Federal de 1988. O caminho da participação é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários, todos como agentes envolvidos no processo educacional.

Dessa forma, o gestor passa a ser entendido como um líder cooperativo, alguém que consegue juntar as aspirações, as expectativas da comunidade escolar e articular a participação de todos na gestão de um projeto comum.

O diretor é o grande articulador da gestão pedagógica e o responsável primeiro, quer pelo seu sucesso, quer por seu fracasso. Obviamente que nessa tarefa o diretor é auxiliado pelos outros segmentos escolares, vice-direção, coordenação pedagógica, docência, no entanto, isso não o exime da responsabilidade maior. Para tanto, é fundamental que as ações de gestão sejam por ele articuladas e planejadas.

Vejamos, então, o que dizem os dados coletados.

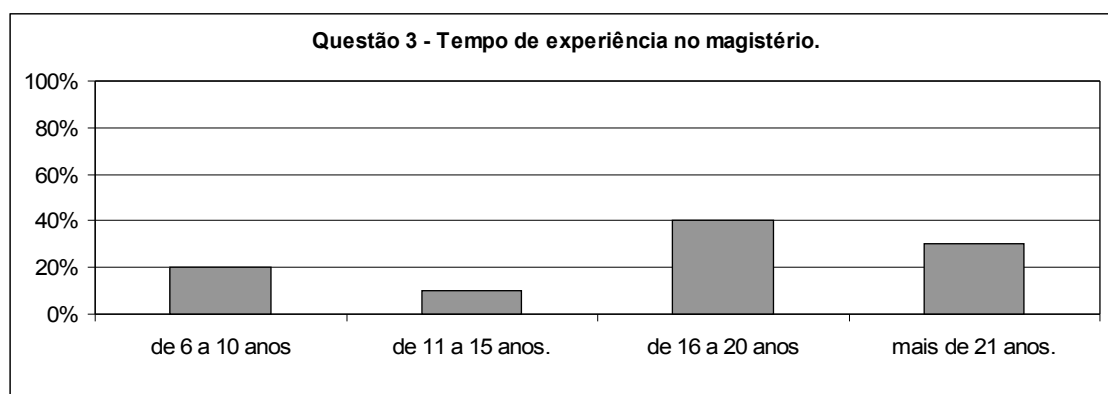
3.1 Perfil do diretor das escolas municipais

Esta seção apresenta o perfil do diretor das escolas municipais participantes desse estudo. Apresentamos, num primeiro momento, a descrição de informações pessoais e de formação profissional dos diretores das escolas objeto da análise.

No que se refere à faixa etária, constatamos que os diretores pesquisados distribuem-se entre 38 e 63 anos, sendo 90% do sexo feminino e 10% do sexo masculino.

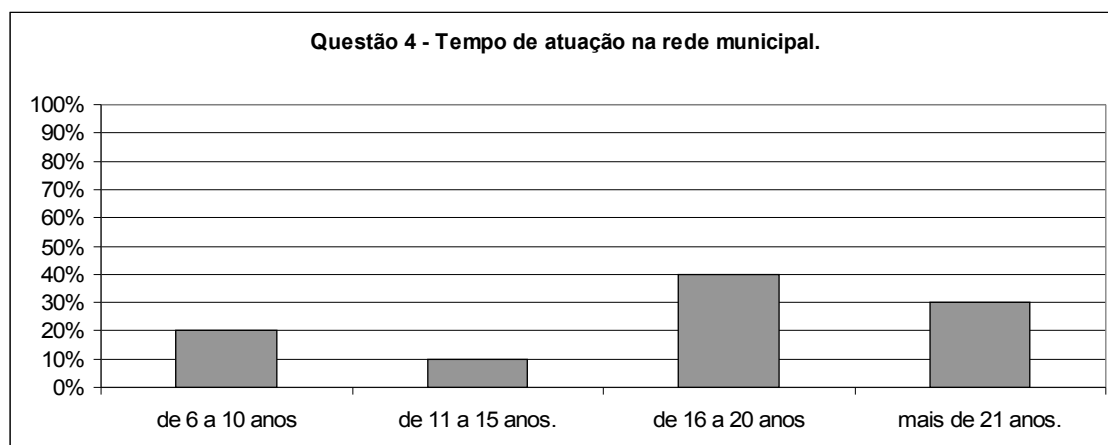
Como se observa no Gráfico 1, 40% dos diretores pesquisados atuam no magistério há mais de 15 anos.

Gráfico 1 – Tempo de experiência no magistério



Se ampliarmos nossos parâmetros para mais uma faixa, ou seja, aqueles que estão atuando na área da educação há mais de 21 anos, encontramos um total de 30% dos profissionais. Fica evidenciado, então, que a função de dirigente escolar está sendo assumida por profissionais com considerável tempo de docência. Complementando essa análise, chamam atenção dois outros aspectos: o primeiro refere-se ao fato de que é significativa a participação, como diretores de escola, daqueles profissionais que ingressaram no magistério há menos de 10 anos; o segundo diz respeito à pequena participação de docentes na faixa que abrange de 11 a 15 anos de experiência.

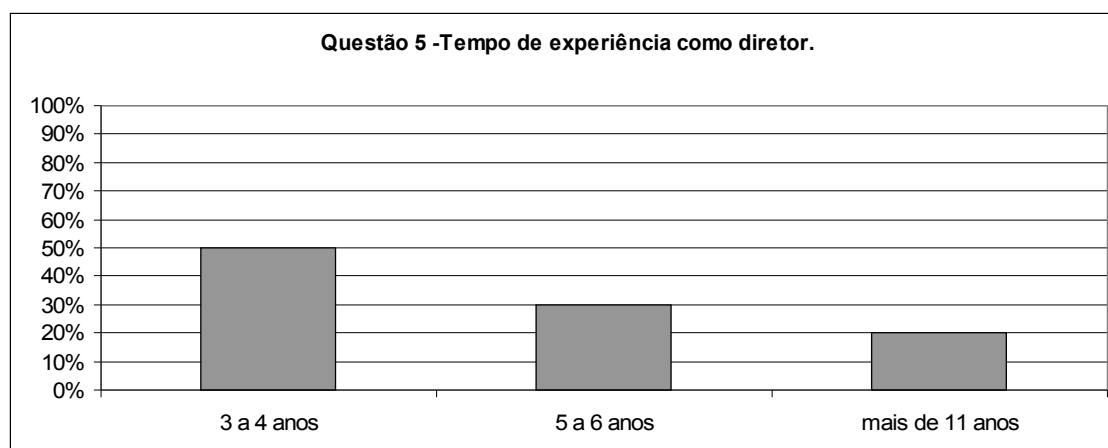
Gráfico 2 – Tempo de atuação na rede municipal



O tempo de atuação na rede municipal corrobora os dados anteriores, evidenciando os mesmos percentuais. Constatamos que todos os participantes apresentam um longo período de experiência na rede pública municipal, com no mínimo 6 anos de atuação. As maiores incidências ficam nas faixas de 16 a 20 anos (40%) e mais de 21 anos (30%).

O tempo de atuação no magistério municipal permite cogitar que esses diretores conheçam o sistema em que atuam, o estatuto dos servidores do magistério, as diretrizes e os princípios da rede de ensino, os regramentos e as normatizações do Conselho Municipal de Educação e a proposta pedagógica da escola em que atuam.

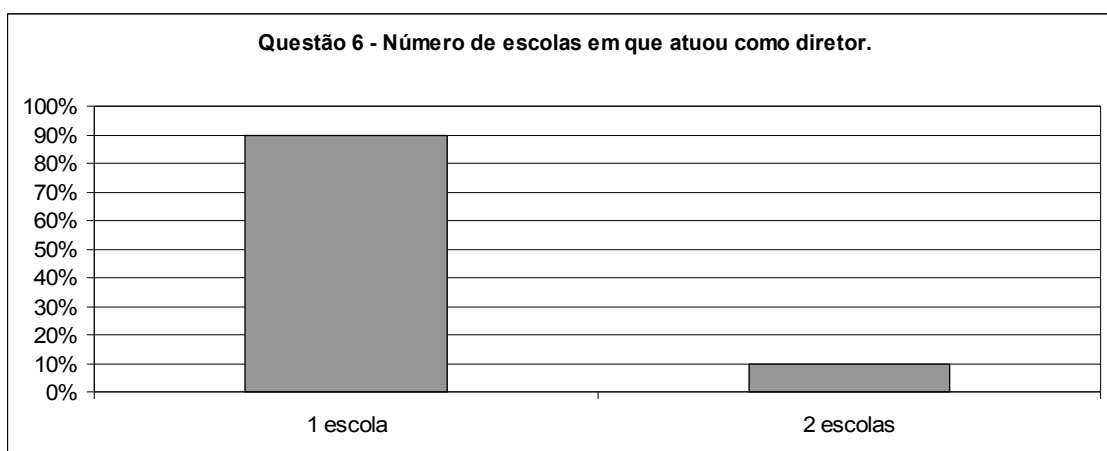
Gráfico 3 – Tempo de experiência como diretor



Quando perguntado sobre o *tempo de experiência como diretor*, notamos que, embora os participantes tenham elevada experiência no magistério, no cargo de diretor escolar 50% estiveram, no máximo, quatro anos; 30%, no máximo, seis anos e apenas 20% declararam ter maior experiência no cargo diretivo (mais de 11 anos), conforme Gráfico 3.

O Gráfico 4 indica que 90% dos diretores exerceram sua função em apenas uma escola.

Gráfico 4 – Número de escolas em que atuou como diretor

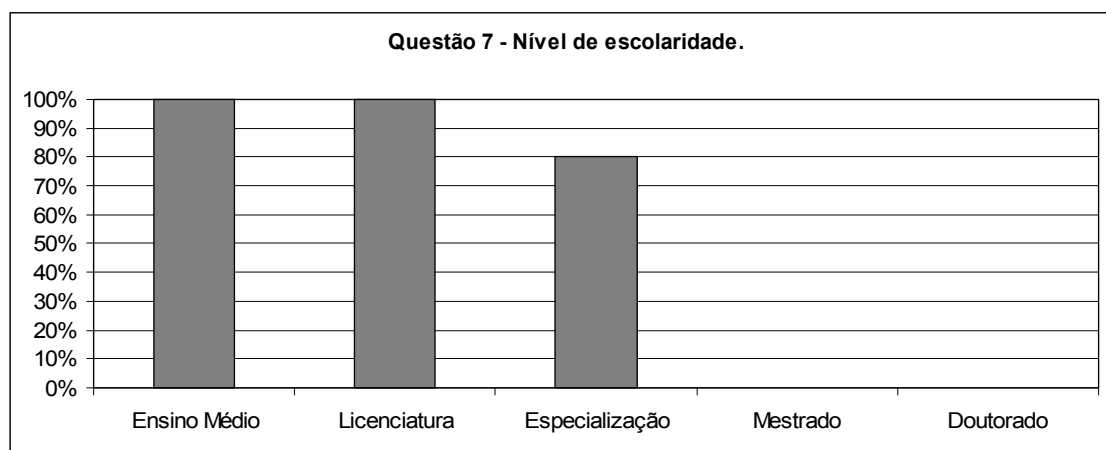


Em resumo, o *corpus* da pesquisa é composto por diretores com elevada experiência docente, porém com pouca prática na função diretiva. Essa observação é importante, pois, como o foco de trabalho do gestor deve ser a aprendizagem dos alunos, o tempo de docência contribui para a visão pedagógica que o diretor tem que ter para articular as ações de qualificação da aprendizagem na escola. Lembrando que as dimensões administrativa e financeira estão a serviço da dimensão pedagógica, a compreensão da dinâmica da “sala de aula” (como o aluno aprende, o que ensinar, como ensinar, como avaliar...) potencializa a organização escolar e o planejamento em sua globalidade, além de facilitar a comunicação com os professores, alunos e pais. O comprometimento do diretor com a política da promoção da aprendizagem redundará na qualificação dos serviços da escola.

Constatamos, também, que os diretores escolares apresentam nível de formação adequado ao mínimo previsto em legislação, ou seja, 100% dos

pesquisados possui curso de graduação – licenciatura, e destes, 80% concluíram curso de especialização, sendo 20% em Gestão Escolar.

Gráfico 5 – Nível de escolaridade



Esses percentuais, apontam algumas questões importantes. Uma delas é o cumprimento da LDB nº. 9394/96, que traz a exigência de formação superior para o ingresso e a permanência no exercício da docência e outras atribuições voltadas ao desenvolvimento de uma prática educativa consistente. A outra pode estar ligada ao Plano de Carreira do Magistério da rede municipal de Caxias do Sul, Lei nº. 3.141, de 29 de junho de 1987, que garante mudança de nível e, conseqüentemente, de grau, implicando aumento salarial, de acordo com a formação e a habilitação. O nível IV é atribuído aos professores com instrução e habilitação correspondente a curso superior em Licenciatura Plena, e são definidos seus vencimentos segundo o grau 4 (G4). O plano de pagamento para o professor com nível IV, G4 é o vencimento básico acrescido de 30%. Já ao professor com pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado é designado nível IV e o plano de pagamento grau 5 (G5), equivalente ao vencimento básico mais 40%.

Além disso, especificamente para cargos de gestor (diretor e vice-diretor), é garantida uma gratificação especial para o desempenho da função (FG), equivalente a aproximadamente mais 40% do vencimento básico do magistério municipal e que pode ser incorporada, integralmente aos vencimentos após dois mandatos no cargo.

Inferimos que o previsto na LDB e no Plano de Carreira podem influenciar os profissionais na busca de pós-graduação, no entanto, esta fica limitada ao nível de

especialização, uma vez que aos níveis de mestrado e doutorado não é conferida nenhuma alteração salarial.

NB.: A título de informação, segundo o Departamento Pessoal da Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul, mais de 95% dos professores municipais possuem graduação e desses 90%, pós-graduação. Apenas 1% possui titulação em nível de mestrado ou doutorado. Ainda, é curioso notar que o Plano de Carreira legisla a pós-graduação como uma formação geral, não distinguindo especialização, mestrado e doutorado. Também é importante constar que Caxias do Sul é um dos municípios brasileiros com melhor padrão salarial para os servidores do magistério.

3.2 Políticas públicas e processo de divulgação do SAERS

Em consonância com as políticas públicas educacionais sobre avaliação externa estruturadas no Brasil e com a implantação do SAERS no Rio Grande do Sul, em 2005, a Secretaria Municipal da Educação (SMED) incorporou em suas ações a avaliação do sistema escolar como uma política “carro-chefe”.

Como preparação para a participação no primeiro SAERS, a SMED promoveu uma série de ações com os objetivos de: (a) discutir a necessidade de planejar a intervenção pedagógica nas unidades de ensino, com base em avaliações contínuas e sistemáticas dos resultados de aprendizagem dos alunos; e (b) firmar compromissos individuais e coletivos que se traduzissem em políticas públicas orientadas para qualificar a aprendizagem.

Dentre as ações, destacou-se o seminário sobre avaliação educacional. A proposta desse seminário foi discutir as bases do processo educativo em termos de desenvolvimento de competências e habilidades e debater a importância de repensar a ação pedagógica a partir da avaliação, revisando fatores internos e externos às escolas que influenciassem nos resultados de desempenho dos alunos.

A programação do seminário contou com os painéis dos professores:

- Guiomar Namó de Mello, “História do pensamento pedagógico e desafios da educação do séc. XXI”;
- Ghisleine Trio Silveira, “Avaliação educacional e gestão pedagógica”;
- Creso Franco, “Escolas eficazes: o que faz a diferença na aprendizagem”;
- coordenadores da elaboração das matrizes de referência do Saeb no MEC, “Matrizes curriculares de referência para o Saeb de Língua Portuguesa e Matemática”;
- Maria Helena Guimarães Castro e Eliezer Pacheco, do INEP/MEC, “A experiência brasileira de avaliação da educação básica”.

Para implementação do processo de avaliação do SAERS, após o seminário sobre avaliação educacional, a SMED organizou encontros nas quatro grandes regiões da cidade, envolvendo aproximadamente 2.500 professores. O trabalho foi planejado a partir das dúvidas dos profissionais, pois as escolas da RME nunca haviam participado de algo semelhante, apenas algumas escolas/turmas participavam das avaliações nacionais, mas não de forma efetiva.

É relevante destacar que todos os profissionais da educação das escolas municipais tiveram acesso às informações como forma também de garantir a implementação do processo de avaliação. O trabalho foi realizado pela assessoria pedagógica, com grupos de até 35 professores. Foram discutidas informações gerais sobre avaliações em grande escala, levantamento de hipóteses sobre aproximações e distanciamentos entre o trabalho desenvolvido pelos professores e a proposta da avaliação, com informações técnicas e pedagógicas, como, por exemplo, análise das questões do Saeb a partir dos descritores⁴.

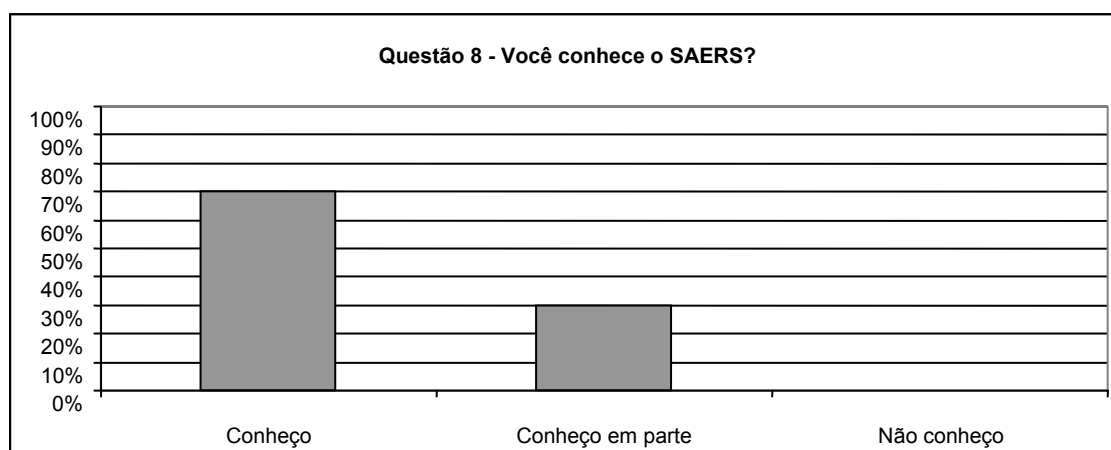
Além disso, a SMED promoveu reuniões específicas com as equipes diretivas, reuniões nas escolas com os professores e encaminhou semanalmente informações, por meio de ofício circular.

O levantamento desse contexto acerca da sistemática da divulgação e implementação do SAERS se justifica por dois motivos: (a) conhecer a forma de envolvimento do diretor nessa política educacional (avaliação externa), já que a participação foi obrigatória; e (b) verificar a eficácia dos canais de comunicação.

⁴ Cf. o exposto no capítulo I deste trabalho.

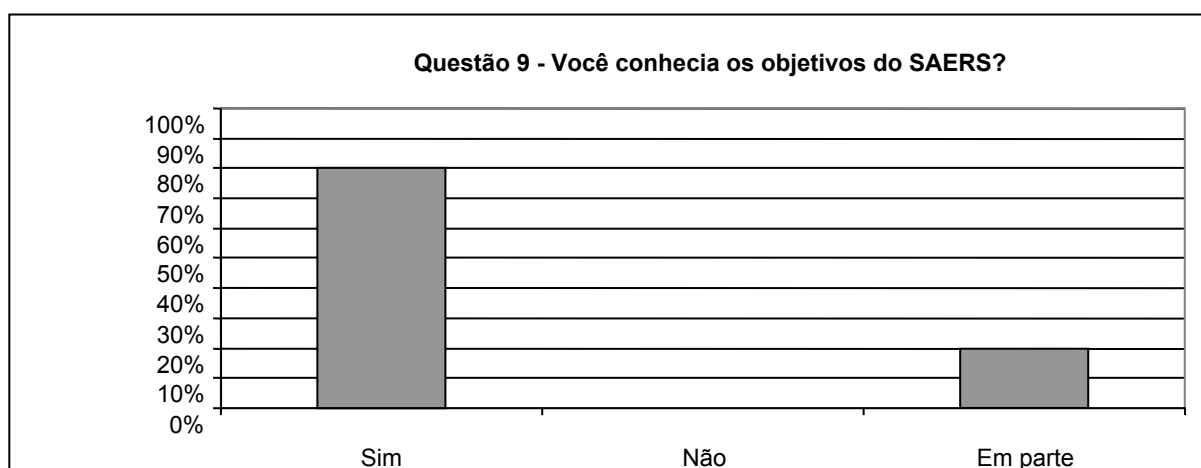
Dos dez diretores participantes da pesquisa, quando perguntados se conheciam o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul, 70% responderam que tiveram conhecimento e 30%, que conheceram em parte, conforme Gráfico 6.

Gráfico 6 - Você conhece o SAERS?



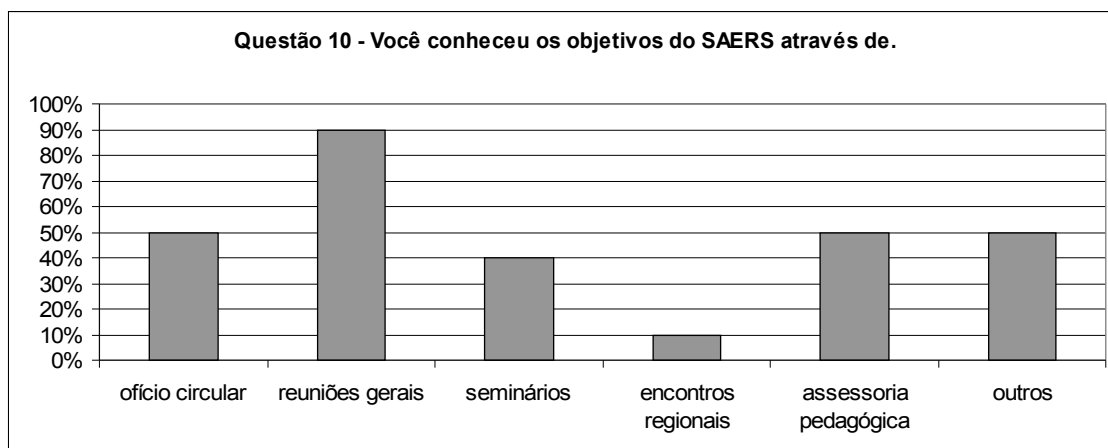
Já, quando perguntados se conheciam os objetivos do SAERS, 80% responderam que sim e 20% dos diretores afirmaram que os conheciam "em parte", de acordo com o gráfico 7.

Gráfico 7 – Você conhecia os objetivos do SAERS?



É importante analisar os dados dos Gráficos 6 e 7 em conjunto, pois ambos confirmam o conhecimento dos diretores sobre o SAERS e os objetivos desse sistema. Essa constatação confirma-se pelo percentual zero de resposta "não", ou seja, nenhum respondente afirmou não conhecer o sistema e seus objetivos. Também o gráfico 8 comprova essa análise.

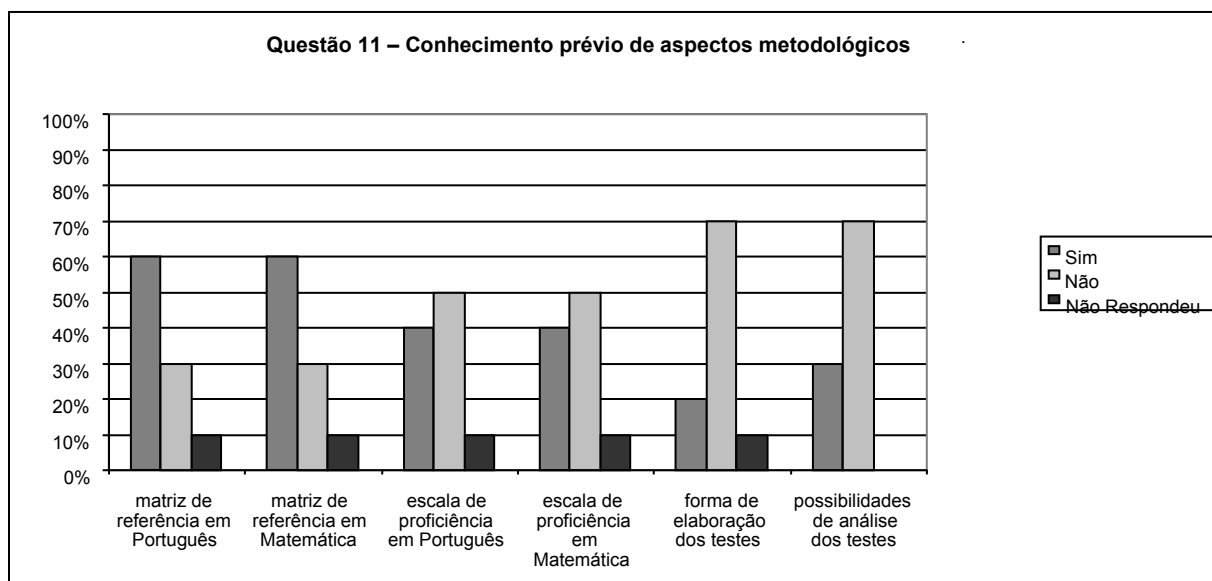
Gráfico 8 – Você conheceu os objetivos do SAERS através de



O gráfico 8 mostra que os diretores conheceram os objetivos do SAERS por meio de reuniões gerais promovidas pela Secretaria Municipal da Educação (90%), de ofício circular (50%), da assessoria pedagógica realizada na escola pela SMED (50%), de seminários (40%); encontros regionais (10%), bem como por outros meios (50%), incluindo pesquisa pessoal, mídia, livros e revistas.

Ao serem questionados se antes da aplicação das provas do SAERS/2005 tinham tomado conhecimento de aspectos metodológicos do Sistema, a ênfase das respostas positivas recaiu sobre as matrizes de referência de Língua Portuguesa e Matemática, seguidas das escalas de proficiência das mesmas disciplinas, forma de elaboração e análise dos testes, conforme o gráfico 9.

Gráfico 9 – Conhecimento prévio de aspectos metodológicos



O gráfico 9 apresenta o outro extremo: 70% dos diretores afirmaram não ter tomado conhecimento da forma de elaboração e análise dos testes. Do mesmo modo, 50% dos respondentes disseram não conhecer as escalas de Língua Portuguesa e Matemática.

Diante desses dados, visualizamos que os diretores tiveram acesso, em âmbito geral, às informações, à dinâmica e aos aspectos que envolveram a avaliação do SAERS, mas não a informações mais específicas. Restam dúvidas se a causa disso está na falta de envolvimento do diretor com essa política ou na falha dos canais de comunicação.

Nesse sentido, os dados mostram que a forma mais eficaz de divulgação da SMED foi utilização de reuniões gerais, ofícios circulares encaminhados às escolas e assessoria pedagógica. Entretanto, os seminários e encontros regionais foram impotentes na divulgação da política de implantação do SAERS (conforme Gráfico 8).

O grande desafio na implantação de uma política educacional é garantir sua consolidação no sistema, ou seja, sua consecução depende de como se concretiza na escola. O diretor nessa tarefa é fundamental, pois é ele quem deve conduzir e

garantir que as informações cheguem aos professores, alunos e pais, desde a divulgação das informações gerais às técnicas, pedagógicas e operacionais.

Em realidade, o potencial de efetivação uma política será dado, entre outros fatores, pela participação que tem a escola na proposição, no acompanhamento, no planejamento e na avaliação das ações previstas por essa política.

Já assinalamos a importância dos profissionais da escola, alunos e pais nos processos decisórios como fator de qualidade na educação e no aprimoramento das políticas educacionais. Nesse sentido, a participação na implementação é importante em todas as fases: divulgação, discussão, elaboração, análise de resultados, planejamento e impactos. Vasconcellos (2006, p.208) confirma essa afirmação ao dizer que:

A criação de uma nova cultura avaliativa implica a participação de todos os atores educativos (dirigentes, professores, pais, alunos, universidades, pesquisadores, meios de comunicações, etc.) Muitas vezes, os educadores ficam anos estudando a avaliação e decidem as mudanças que os alunos padecerão sem entender. Outras vezes, os pais sequer são comunicados das mudanças que estão na escola. Tudo isso, evidentemente gera muito desgaste e nega a possibilidade de contribuição de setores muito importantes. (VASCONCELLOS, 2006, p.208)

É no processo que se situa o real significado das políticas educacionais com a participação de todos os agentes envolvidos. É condição de sucesso da avaliação externa a escola ser sujeito da avaliação, para que se tornem realidade as diretrizes dessa política.

E, como já dissemos⁵, a avaliação é inerente ao planejamento educacional. Isso significa tomar os resultados da avaliação externa, analisá-los e transformá-los em objeto de discussão e de diagnóstico do planejamento. Trata-se de uma perspectiva de avaliação dentro da escola com todos os proponentes. Contudo não basta apenas conhecer a avaliação, é necessário envolvimento, compreensão geral, aprofundamento, discussão, para que o processo de avaliação externa possa contribuir com o aperfeiçoamento educacional. O que dá sentido ao processo avaliativo é o compromisso dos que integram a escola com a transformação do trabalho escolar, visando ao seu aprimoramento. E, para isso acontecer, o diretor é o grande maestro da execução na “sinfonia da avaliação”.

⁵ Cf. Ver capítulo I.

A seguir, falaremos sobre a divulgação dos resultados do SAERS de 2005.

3.3 Os resultados do SAERS

Enfatizando a necessidade de discussão do uso dos resultados do SAERS como forma de qualificar a ação pedagógica, a Secretaria Municipal da Educação organizou a abertura do ano letivo de 2006 com uma palestra para todos os professores. Nesse dia, com a presença da professora Sônia Balsano, foram analisadas as formas de apresentação dos resultados das avaliações externas, tendo como parâmetro o Saeb.

Além dessa, outras atividades foram organizadas pela SMED (como reuniões gerais com equipes diretivas e coordenadores pedagógicos), com o objetivo de trabalhar a importância da análise dos dados do SAERS – como mais uma forma de reler, problematizar e propor alternativas de mudança para as diferentes realidades escolares.

Também foi realizado um seminário com a equipe pedagógica da SMED para análise técnica dos dados dos boletins e relatórios organizados pela CESGRANRIO. Após, a assessoria pedagógica analisou os dados do SAERS comparando-os com os dados gerais das escolas e as respectivas propostas pedagógicas, propostas de trabalho das equipes diretivas, as realidades escolares do ano anterior e as necessidades para o ano de 2006. Esse diagnóstico serviu de ponto de partida para a problematização e o levantamento de modos de intervenção, a fim de atender às especificidades de cada uma das unidades escolares. Esse material subsidiou o planejamento de trabalho da assessoria para o ano letivo de 2006 no acompanhamento às “escolas de referência”.⁶

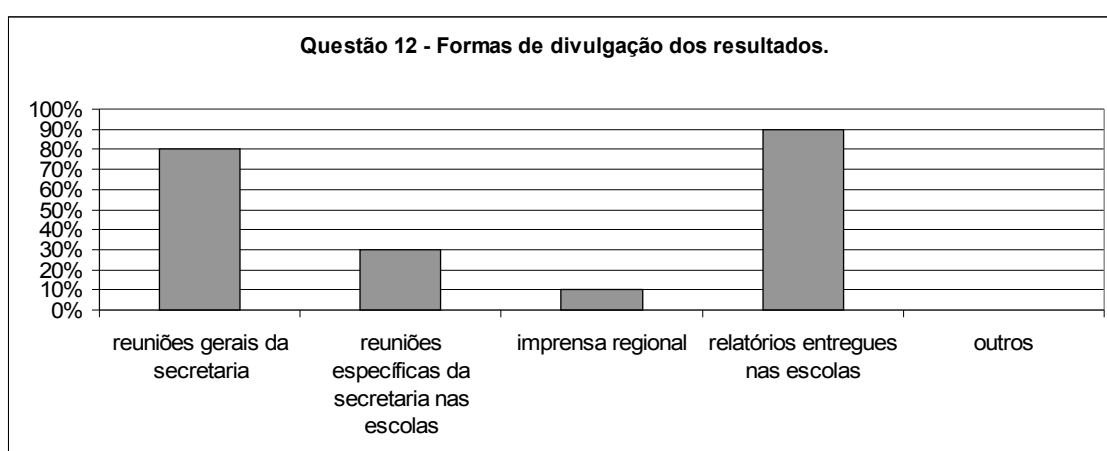
O Município de Caxias do Sul começou a receber da CESGRANRIO os dados do Boletim Escolar do Desempenho dos Alunos e o Perfil do Diretor e Professores do SAERS, em abril de 2006. A entrega oficial dos documentos ocorreu no dia 03 de

⁶ A SMED entende “Escolas de Referência” como um grupo de escolas com características comuns, acompanhadas por uma dupla de assessores pedagógicos. Esse acompanhamento é feito de modo geral para toda a escola e direto às equipes diretivas e aos coordenadores pedagógicos, por meio de visitas periódicas e sistemáticas às escolas.

maio de 2006, em reunião de equipes diretivas e coordenadores pedagógicos, no auditório da SMED, conforme ata nº. 04/2006, do setor de Históricos e Estatísticas (HE).

Voltando aos dados desta pesquisa, com o objetivo de conhecer a eficácia do processo de comunicação no que concerne aos resultados do SAERS, foi feita a seguinte pergunta: *Como a direção tomou conhecimento dos resultados do desempenho dos alunos no SAERS/2005?*

Gráfico 10 – Formas de divulgação dos resultados

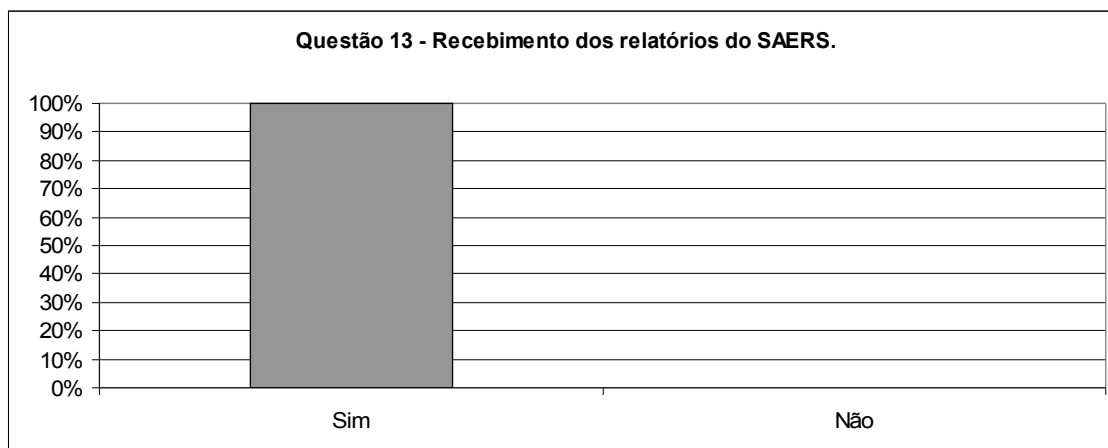


O gráfico 10 apresenta a incidência de resposta sobre cada uma das formas de tomada de conhecimento pelo diretor dos desempenhos dos discentes no SAERS/2005. A saber: 90% dos diretores disseram que tomaram conhecimento desses desempenhos por meio dos relatórios entregues às escolas; 80% em reuniões gerais; 30% em reuniões específicas realizadas pela assessoria nas escolas e 10% pela imprensa regional.

Esse resultado aponta que o relatório do SAERS entregue às escolas seguido das reuniões gerais e específicas promovidas pela SMED foram os meios mais efetivos de comunicação.

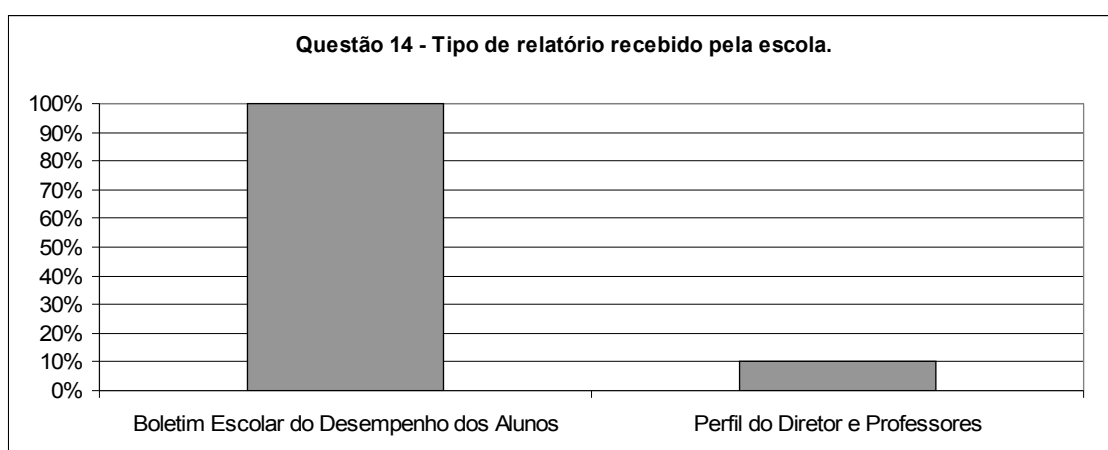
Diante da questão *A direção recebeu os relatórios dos resultados do SAERS?*, 100% dos sujeitos da pesquisa responderam que “sim”, conforme o gráfico 11.

Gráfico 11 – Recebimento dos relatórios do SAERS



A pergunta seguinte era, *Se você respondeu “sim” na questão anterior, quais foram os relatórios recebidos?*

Gráfico 12 – Tipo de relatório recebido pela escola



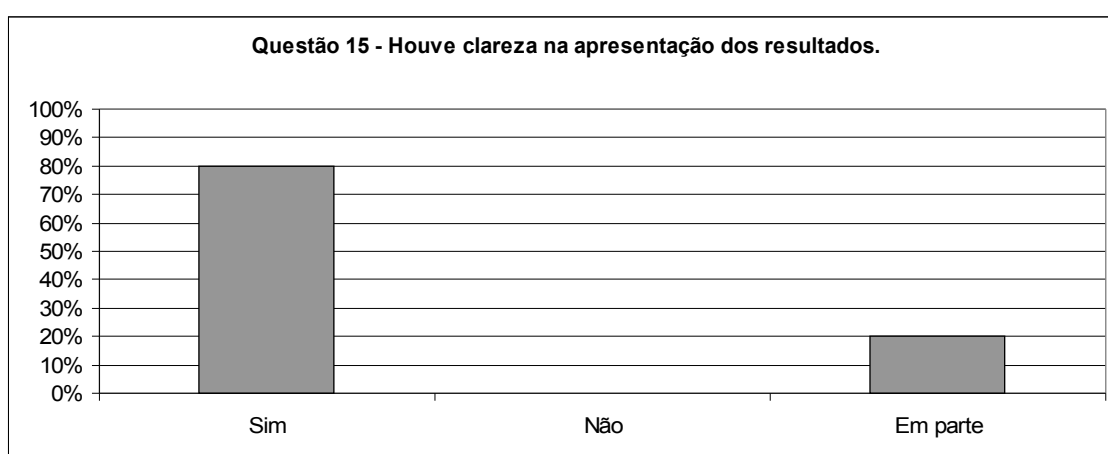
Segundo os dados, todos os diretores receberam o relatório “Boletim Escolar do Desempenho dos Alunos” (que descreve os resultados de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa, Matemática e Redação, bem como o índice socioeconômico) e 10% receberam também o relatório “Perfil do Diretor e Professores” (que apresenta as respostas aos questionários específicos feitos a diretores e professores das escolas, assim como os comentários sobre incidências dessas respostas). Ressaltamos que ambos os documentos foram igualmente entregues às escolas.

O cruzamento dos dados da questão 12 (Gráfico 10) com os das questões 13 e 14 (Gráficos 11 e 12) permitiu inferir que todos os diretores tomaram conhecimento dos resultados do SAERS e receberam os relatórios. No entanto, salta aos olhos

que apenas 10% afirmem ter recebido o relatório do Perfil do Diretor e Professores. Essa informação possibilita julgar que esse documento passou despercebido.

Quando perguntado sobre a clareza da apresentação dos resultados descritos nos relatórios, 80% dos diretores julgaram “clara” e 20% “em parte”, conforme o gráfico 13.

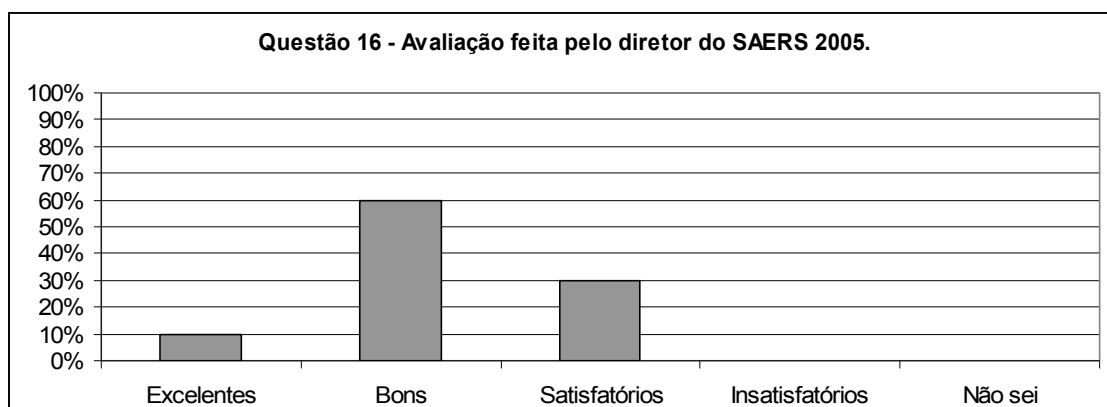
Gráfico 13 – Houve clareza na apresentação dos resultados



É possível deduzir pelos percentuais constantes do gráfico 13 que os sujeitos desta pesquisa entenderam as informações contidas nos relatórios, haja vista que nenhum dos diretores apontou “não” como resposta.

Com relação à avaliação dos resultados, a maioria dos diretores, ao responderem à pergunta *Como você avalia os resultados da sua escola no SAERS de 2005?*, os julgaram como “bons”, tal como indica o gráfico 14:

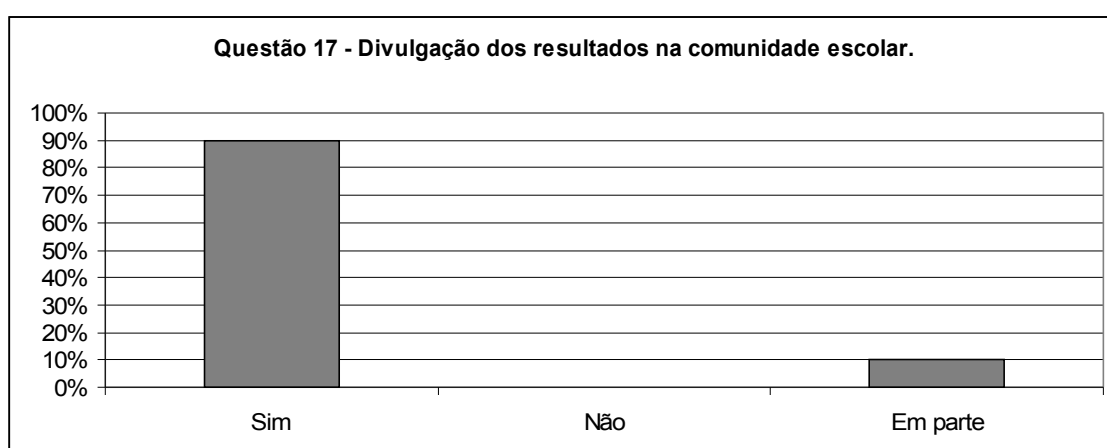
Gráfico 14 – Avaliação feita pelo diretor do SAERS



A somatória dos percentuais (Excelentes – 10%, Bons – 60% e Satisfatórios – 30%) é de 100%, evidenciando um alto grau de contentamento em relação aos resultados da escola. Esse resultado pode originar mobilização e entusiasmo, impulsionando o gestor a aprimorar o seu trabalho e, por conseguinte, a escola e a educação. Por outro lado, pode ocasionar acomodação, conformação, fato esse que, em educação, não pode acontecer, pois educação pressupõe movimento, tensão, transformação.

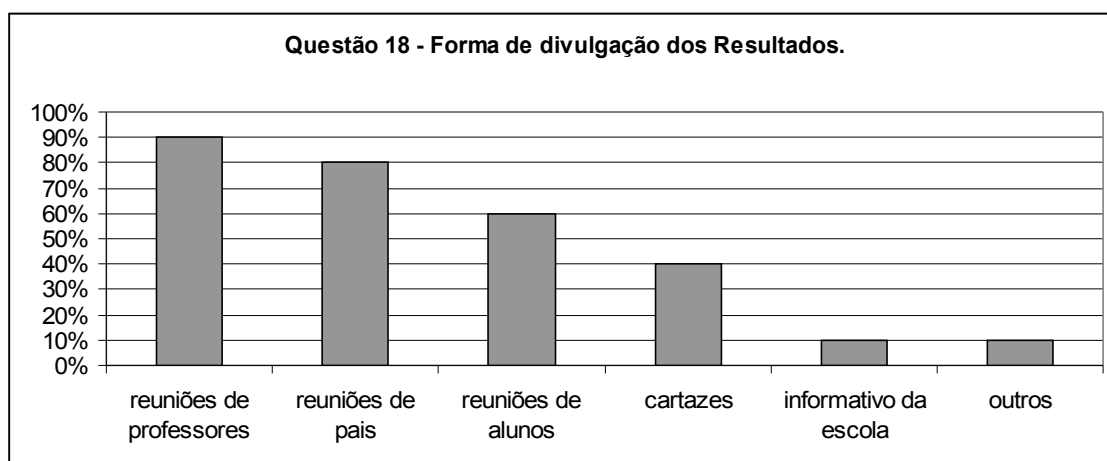
Apresentamos a seguir os dados indicadores sobre a divulgação dos resultados do SAERS feita pelos diretores junto à comunidade escolar.

Gráfico 15 – Divulgação dos resultados na comunidade escolar



O gráfico 15 demonstra que 90% dos diretores divulgaram os resultados à comunidade escolar e 10% “em parte” (sendo este indicador criado pelo entrevistado).

Ainda, com o objetivo de colher mais informação sobre a divulgação dos resultados, foi indagada a forma como essa divulgação foi feita. A resposta permitia mais de uma escolha e os dados são mostrados pelo gráfico 16.



O gráfico 16 apresenta as formas ou os meios de divulgação e o tipo de público. Verificamos que a forma mais usada para a divulgação dos resultados foram reuniões (90% de professores, 80% de pais e 60% de alunos), cartazes (40%), informativo da escola (10%) e outros meios (10%) também foram utilizados para expor os resultados. É importante destacar que cartazes, em geral, ficam expostos internamente na escola, portanto o público a que se destinam é professor e aluno, já o informativo da escola tem abrangência maior, além de dar mais visibilidade à instituição, no entanto, estes foram bem pouco utilizados.

As informações indicam, ainda, que as reuniões com o segmento de professores (90%) foram a forma de divulgação mais utilizada se comparada com o dos números registrados às reuniões de alunos (60%), teoricamente o público-alvo do SAERS. Assim, evidenciamos que a divulgação foi parcialmente feita, priorizando os professores.

É possível deduzir daí que os alunos passam despercebidos para alguns diretores, não sendo considerados por estes como o agente principal da escola e do processo ensino-aprendizagem. A nosso ver, a relação com os alunos constitui o cerne do processo pedagógico. É impossível desvincular a realidade escolar da realidade de mundo, neste caso, o contexto dos resultados da avaliação externa, e é

por isso que todos os envolvidos (professores, alunos e pais) precisam conhecer o resultado desse processo para contribuir com a qualificação da aprendizagem e, por decorrência, do ensino.

Ainda, ocultar resultados pode revelar uma atitude autoritária ou mesmo de receio por parte do gestor. O SAERS contém “perfis” tanto do gestor quanto do professor. A divulgação deles poderia se materializar numa ameaça? Os resultados dos alunos também são os resultados da “ensinagem” do professor e espelho da gestão do diretor. Além disso, uma das características da avaliação externa é de prestação de contas à sociedade, principalmente para a escola pública, pois, ao fim e ao cabo, é esta sociedade que paga a escola pública. Portanto, não divulgar resultados de avaliações de desempenho pode suscitar muitas considerações.

Se pensarmos que a escola não pode e não deve ser algo estático e unidirecional, e sim um local de diálogo, de valores, de desenvolvimento de competências/habilidades, de formação de conceitos, de participação coletiva, consequentemente deve ser um local de encontro. Um lugar onde todos aprendem, possibilitando aos indivíduos orientar, orientar-se, interpretar e transformar a si, à sociedade e aos homens, em benefício do bem-estar comum. Hoffmann (2001, p.16) diz que:

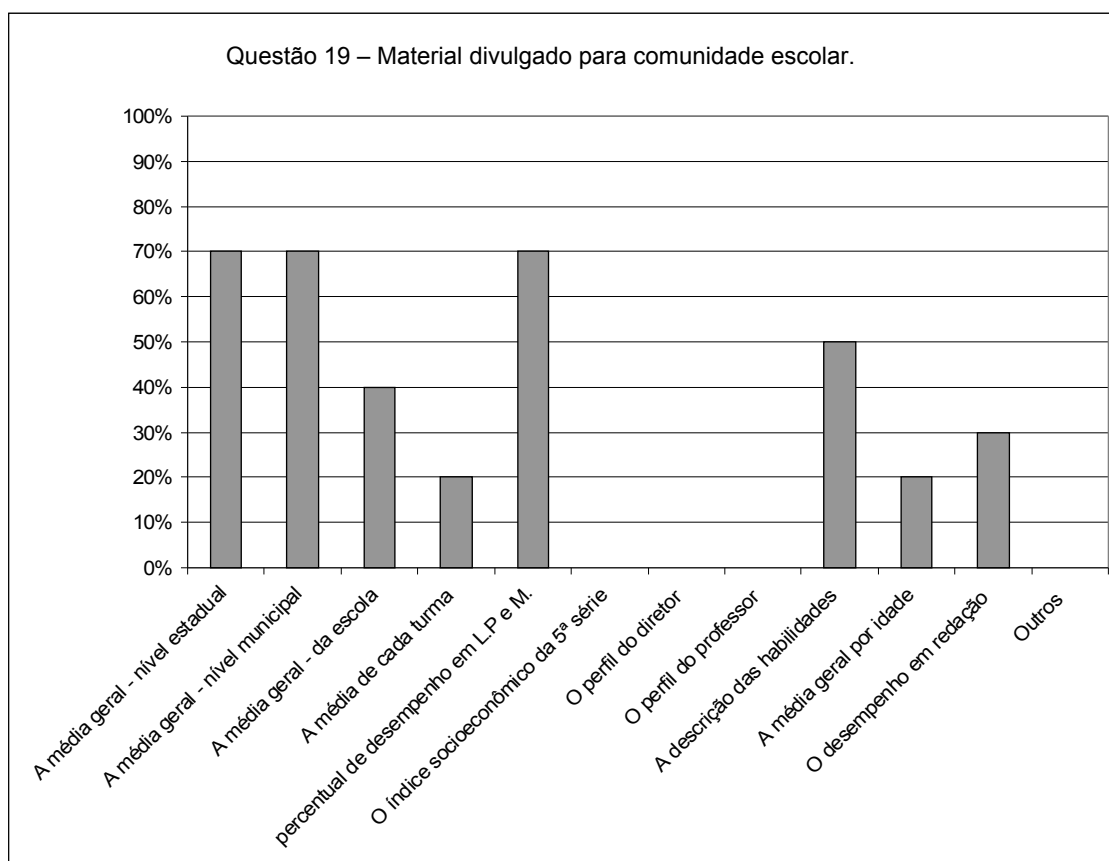
A compreensão dos novos rumos exige a reflexão conjunta pelos avaliadores e todos os envolvidos, por que lhes exige retomar concepções de democracia, de cidadania, de direito à educação. (HOFFMANN, 2001, p.16)

A avaliação, se entendida como intrínseca às ações escolares, pode se transformar num aparelho de gestão democrática, um instrumento agregador de pais, professores e alunos, provocador de encontros de discussões, de planejamento e de mudança na escola.

Para acontecer isso, a avaliação externa de rendimento escolar precisa ser relevante para a escola, para cada segmento da comunidade escolar na busca da qualidade e do aperfeiçoamento educacional, por meio de planejamentos e ações que se configurem efetiva modificação.

O Gráfico seguinte apresenta que informações dos documentos recebidos foram divulgadas pelos diretores junto à comunidade escolar.

Gráfico 17 – Material divulgado para a comunidade escolar



Chama atenção nesse Gráfico que 70% dos gestores apresentaram a média dos alunos nas séries avaliadas no SAERS geral, da rede estadual, da rede municipal, da escola e das turmas; a média dos alunos nas séries avaliadas no SAERS geral, da rede municipal, da escola, das turmas e a distribuição percentual dos alunos da escola conforme as escalas de desempenho em Língua Portuguesa e em Matemática, por série. Além dessas informações, 50% divulgaram a descrição das habilidades que compõem cada um dos níveis das escalas, por série e por disciplina avaliada; 40% tornaram pública a média dos alunos nas séries avaliadas no SAERS da escola e das turmas; 30% divulgaram o desempenho em redação; e 20% apresentaram a média de cada turma nas séries avaliadas e a média geral por idade em Língua Portuguesa e Matemática nas séries avaliadas.

As informações sobre o índice socioeconômico, o perfil do diretor e o perfil do professor (obtidos a partir das respostas dos alunos/diretor/professor aos questionários do SAERS) não foram divulgadas por nenhum dos respondentes.

Com esses dados conjectura-se que os diretores divulgaram as informações julgadas por eles como mais relevantes, a saber, aquelas diretamente relacionadas ao desempenho dos alunos. Os maiores índices do que foi anunciado (70%), conforme o gráfico 17, recaiu sobre elementos que expressam “médias”.

A análise revela ainda que as informações de caráter qualitativo a respeito dos alunos, diretores e professores, não foram divulgadas. É importante destacar que esses fatores (qualitativos interno/externo), como por exemplo, escolaridade dos pais, nível socioeconômico, repetência, idade, bem como os fatores associados à escola, como escolaridade dos diretores, professores, número de horas-aula, conteúdo desenvolvido, tema de casa, critério de formação de turmas, entre outros, esclarecem a avaliação além de servirem de elementos diagnósticos para o planejamento escolar.

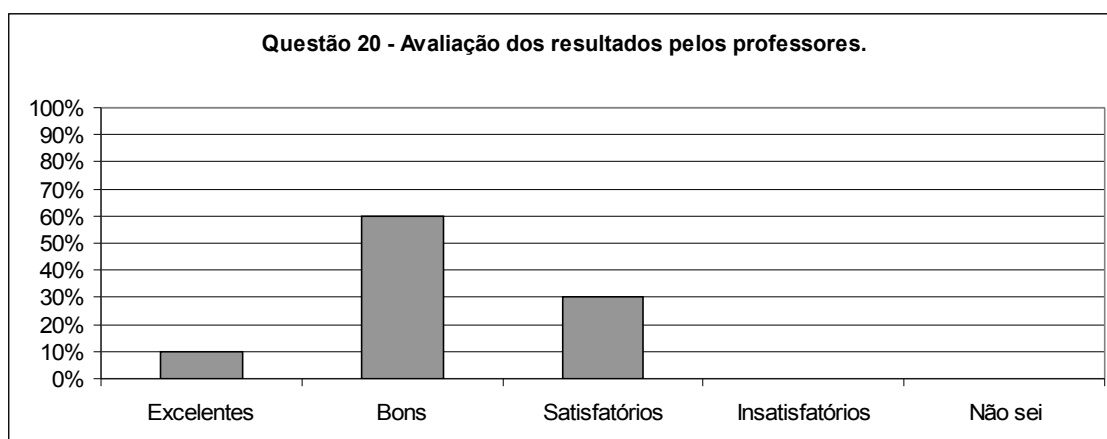
Verificamos também, como demonstra o gráfico 16, que foram realizadas reuniões específicas por segmento escolar, mas em nenhuma delas os relatórios socioeconômicos, perfil do diretor e professor foram divulgados, nem mesmo nas reuniões de professores.

A descrição das habilidades que compõem os níveis das escalas de Língua Portuguesa e Matemática foi divulgada por apenas metade dos diretores pesquisados. Esse dado causa estranheza, pois indica que só 50% dos gestores percebem essa matéria como relevante. É possível inferir que estes diretores estão sintonizados com o que preconiza a LDB, os PCNs e as Diretrizes Curriculares Nacionais: dar ênfase ao desenvolvimento de competências ao longo do Ensino Fundamental e ao “saber fazer”, ou seja, às habilidades. Entendemos que esse tópico é extremamente significativo, uma vez que dá fundamento às discussões pedagógicas, logo, sua divulgação deveria ter sido encarada pelos gestores como um dever.

É preocupante também o tratamento dado às informações sobre o desempenho em redação (30% dos diretores divulgaram os resultados). É possível cogitar que a não divulgação possa estar relacionada ao não comprometimento com o que a literatura sobre essa questão chama de maior desafio da educação: ensinar a ler e a escrever. Rejeitar ou minimizar esse debate é desconsiderar um dos objetivos da LDB (Seção III – Do Ensino Fundamental): “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

Voltando aos dados desta pesquisa, foi perguntado aos diretores *Como os professores avaliaram os resultados a escola no SAERS de 2005?*.

Gráfico 18 – Avaliação dos resultados pelos professores



Segundo as afirmações dos gestores pesquisados, nenhum dos professores de suas escolas considerou a avaliação de desempenho dos alunos insatisfatória.

3.4 O planejamento

Alinhando ao que apresentamos no quadro teórico, é importante ressaltar que a avaliação tem uma dimensão educativa e, portanto, a sua condução deve proporcionar aos envolvidos elementos para aprimorar suas concepções e práticas. Para que a avaliação cumpra seu papel de orientação, é necessário articulá-la ao planejamento educacional como um todo. Hoffmann (2001, p.17) afirma que:

Observar, compreender, explicar uma situação não é avaliá-la; essas ações são apenas uma parte do processo. Para além da investigação e da

interpretação da situação, a avaliação envolve necessariamente uma ação que promova a sua melhoria. (HOFFMANN, 2001, p.17)

Com essa abrangência, a avaliação clarifica a prática, a compreensão de uma realidade em movimento, subsidia a definição de diretrizes e parâmetros educacionais, provoca o aprimoramento das ações, a sua execução e a apreciação de seus resultados. A avaliação emparelhada com o planejamento é potencial transformador.

Se assim é os resultados e relatórios de avaliação não podem ser encarados como um “arquivo morto”, abandonados em gavetas empoeiradas. Devem ser matéria viva para reflexão, para oportunidades de mudança e para planejamentos que qualifiquem as ações da escola. Segundo Vasconcellos (2006, p. 182),

A transformação na avaliação não se restringe a um esforço isolado [...] é fruto de um trabalho coletivo; por outro lado, objetiva-se em estruturas: construção de novas formas de organização, rotinas, rituais, regras, etc., a fim de que não seja preciso, a cada instante, a tomada de consciência e a boa vontade de cada um. As estruturas sintetizam o desejo do grupo num determinado momento; é certo que devemos estar atentos ao risco de se fossilizarem, cristalizarem-se; portanto, pedem abertura à superação, mas nem por isto são dispensáveis; ao contrário, é sua explicação e concretização que fornecerá o patamar para novas mudanças. (VASCONCELLOS, 2006, p.182)

Tal perspectiva impõe ao gestor selar compromisso com uma gestão democrática de educação. Nesse sentido, o diretor assume uma função de destaque no interior das instituições, chamando à responsabilidade todos os envolvidos. Isso exige do gestor assumir uma postura política e intencional, com fundamentação teórica consistente, associada à flexibilidade e atenção para articular e envolver os segmentos escolares. Deve-se considerar, ainda, a capacidade de liderar e coordenar o processo de discussão dos resultados, alinhando-o à missão, às políticas educacionais, às da instituição e a dos diferentes tipos de planejamento que cabe a ele administrar. “Os melhores guias são os que percorrem o caminho conosco, enfrentando as mesmas dificuldades e provocando-nos a andar mais depressa” (HOFFMANN, 2001 p.76).

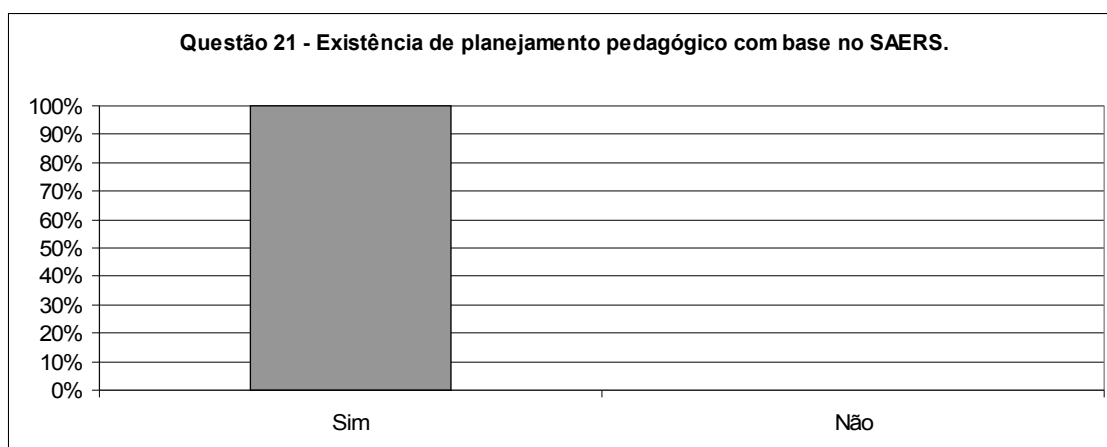
Um gestor democrático mobiliza a escola a transformar as velhas perguntas em novas, constituindo fator determinante para que a instituição escolar possa oferecer uma educação de qualidade, comprometida com a aprendizagem de

crianças, jovens e adultos, a fim de que sejam capazes de intervir positivamente na sociedade na qual estão inseridos.

Uma vez reconhecida a importância do processo de avaliação pelos agentes da escola, agora é o momento de saber quais os produtos a serem gerados no processo de planejamento.

Para verificar as implicações da avaliação externa de rendimento escolar no planejamento das ações pedagógicas, perguntamos aos gestores: *Com base nos resultados do SAERS/2005, a direção planejou ações pedagógicas? Garantiram todos os sujeitos participantes da pesquisa, que “sim”, como mostra o gráfico 19.*

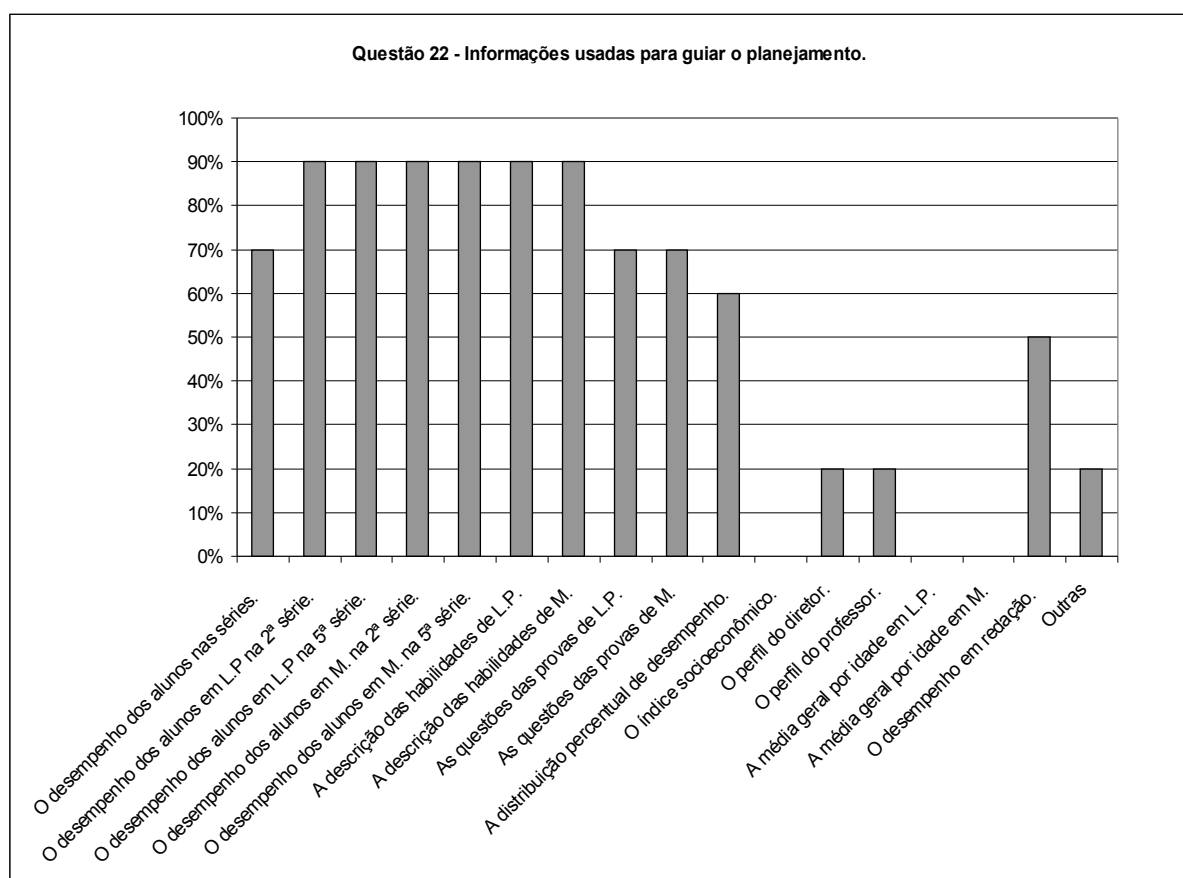
Gráfico 19 – Existência do planejamento pedagógico com base no SAERS



Os índices aqui revelados pelos diretores corroboram a primeira hipótese desta pesquisa: *a avaliação externa de rendimento escolar mobilizou os diretores na busca do aperfeiçoamento educacional.*

Com o intuito de conhecer mais detalhes desse planejamento, foi questionado: *Que informações do SAERS serviram como parâmetro para esse planejamento?* Vejamos, então, o que evidencia o gráfico 20.

Gráfico 20 – Informações usadas para guiar o planejamento



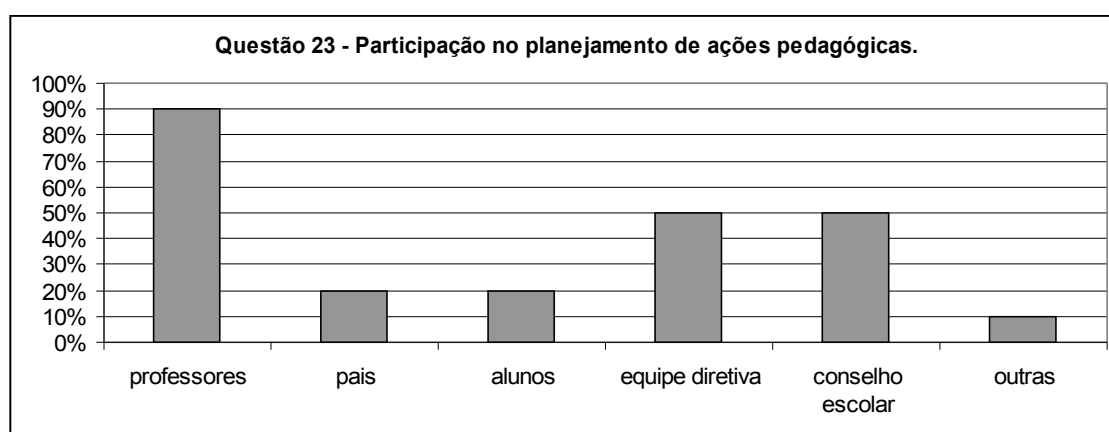
O gráfico 20 apresenta uma distribuição de incidências nas alternativas apontadas pelos respondentes para indicar os dados que serviram de orientação para o planejamento. Os percentuais mostram, em primeiro lugar, que o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática nas 2ª séries/3º anos e 5ª séries/6º anos e a descrição das habilidades que compõem cada um dos níveis da escala de Língua Portuguesa e Matemática foram as informações mais utilizadas para o planejamento, com 90%. Em segundo lugar, foram usados os dados referentes ao desempenho dos alunos nas séries avaliadas e as questões das provas de Língua Portuguesa e Matemática (70%). Em terceiro lugar, 60% dos gestores disseram ter planejado utilizando também a distribuição percentual dos alunos conforme cada nível da escala. Em quarto, 50% usou o desempenho em redação e, em quinto lugar, 20% dos diretores valeu-se também das informações do perfil do diretor, professor e 20% apontou outras informações utilizadas para conduzir o planejamento, tais como Planos de Estudos e dados de aprovação/reprovação da escola.

Aqui, a análise pondera algumas dúvidas, o desempenho em redação foi divulgado (Gráfico 17) para a comunidade escolar por apenas 30% dos diretores, entretanto esses dados foram utilizados para o planejamento, conforme demonstra o gráfico 20, por 50% dos gestores. Então, as informações sobre a redação foram relevantes para o planejamento, mas não para a divulgação? E a outra parcela dos pesquisados, por que não considerou redação para fins de planejamento? Por que os diretores não aproveitaram as informações sobre o índice socioeconômico dos alunos e a média geral por idade em Língua Portuguesa e Matemática?

Outra questão: apenas 10% dos diretores, quando perguntados sobre quais relatórios tinham recebido (Gráfico 14), informaram haver recebido o Relatório – Perfil do Diretor e Professores, todavia, 20% dos diretores planejaram ações utilizando as informações deste relatório. Daí fica a pergunta: como 10% dos pesquisados receberam, mas 20% utilizaram os dados para planejamento? E, por que não expor para a comunidade escolar o conteúdo desse relatório específico? Essas informações não auxiliariam na interpretação do resultado de desempenho dos alunos e no planejamento de ações?

Perguntamos ainda aos gestores se as ações que foram planejadas a partir das informações do SAERS tiveram a participação dos segmentos escolares.

Gráfico 21 – Participação no planejamento de ações pedagógicas



O gráfico 21 ilustra que o planejamento de ações pedagógicas articuladas pelos diretores envolveu 90% de professores, 50% de equipe diretiva (diretor e vice-diretor), 50% de conselho escolar (representantes de pais, alunos e professores) e 20% de ações de planejamento envolvendo pais e alunos.

Notamos, assim, que a participação dos professores na idealização do planejamento foi predominante. Já a participação dos alunos e dos pais foi pequena no processo.

Uma vez consolidado o planejamento pedagógico apoiado no diagnóstico dos resultados do SAERS, é imperativo conhecer o que foi planejado. Para verificar ações/medidas e/ou projetos que foram programados, foi solicitado aos diretores para que informassem que ações foram realizadas, com que objetivos e quais os resultados alcançados (questão 24).

Todos os diretores responderam à questão. Foi listado pelos diretores um total de quarenta e oito ações planejadas. As respostas da questão 24 serão apresentadas em categorias, segundo as semelhanças de ações desenvolvidas, com o propósito de verificar o que há de comum e tentar deduzir algum critério usado por eles. A identificação dessas respostas segue a mesma ordem alfabética apresentada na trajetória da investigação, capítulo 2, seção 2.1 da amostra, ou seja, na ordem de classificação das escolas no SAERS, do primeiro ao décimo lugar.

As respostas dos gestores concentraram-se nas seguintes categorias:⁷

Categoria: Atividades envolvendo análise dos documentos do SAERS.

As ações planejadas descritas pelos gestores priorizam atividades, como reuniões, para divulgação e análise dos resultados do SAERS, estudos específicos sobre habilidades e atividades envolvendo as questões das provas do SAERS. Foram realizadas quatorze ações com foco no SAERS pelas escolas A, B, D, E, F, I e J, como expressam algumas das respostas transcritas a seguir:

Ação: “Revisão das habilidades elencadas como essenciais para cada série/ano.”

Objetivo: “Priorizar algumas habilidades para atender as que são cobradas nas avaliações externas, porém não deixar de lado as elencadas para cada série.”

(Escola A)

⁷ Após a descrição de cada categoria serão transcritas a título de exemplo, algumas das respostas dos diretores. As respostas na íntegra encontram-se no quadro constante do Anexo 04.

Ação: “Atividades baseadas em questões das provas do SAERS”.

Objetivo: “Desenvolver nos alunos habilidades e competências.” (Escola B)

Ação: “Estudo dos resultados de avaliação e desempenho nas séries. Análise das habilidades que compõem a escola. Acesso às questões das provas, com análise dos objetivos delas (algumas).”

Objetivo: “Promover momentos de reflexão para redimensionar as práticas pedagógicas.” (Escola D)

Ação: “Reunião dos professores. Reunião com os alunos para divulgação do resultado.”

Objetivos: “Avaliação dos resultados e estipulação de metas. Motivar para conseguir melhores resultados.” (Escola J)

Categoria: Ações de formação continuada, oficinas e palestras.

Aqui, reunimos tipos de atividades que foram planejadas com o intuito de promover capacitações para aprimorar e aperfeiçoar a prática docente e, por decorrência, a aprendizagem dos alunos. Com essa intenção, sete (7) ações foram desenvolvidas pelas escolas G, H e I.

Algumas respostas:

Ação: “Motivar os professores a fazer cursos (pelo menos um por ano, dentro do horário ou fora). Possibilitar esse momento. Possibilitar palestras para alunos e professores.”

Objetivos: “Estimular a busca pela aprendizagem. Atualizar e estimular os professores. Fornecer subsídios, pontos de vista diferentes, discussão. Tornar as aulas mais atraentes, aproximar alunos, professores, pais. Criar vínculos.” (Escola G)

Ação: “Buscar junto às instituições de ensino superior recursos humanos para formação. Proporcionar formação continuada aos docentes através de momentos de reflexão, leituras, estudos relacionados à prática pedagógica, concepções, habilidades, competências e conceitos a serem trabalhados nas diferentes áreas.”

Objetivos: a Escola H⁸ não elencou objetivos.

Ação: “Oficinas de habilidades e competências inicialmente entre professores e após aos alunos.”

Objetivo: “Viabilizar aos professores o entendimento da avaliação externa e seu propósito, a fim de qualificar a prática pedagógica.” (Escola I)

Categoria: Ações de avaliação e redimensionamento do trabalho pedagógico da escola.

Nesta categoria, agrupamos a ações que foram organizadas com o objetivo de refletir, reavaliar e redimensionar a função da escola e a sua prática pedagógica. As escolas C, D, G e H relacionaram dez (10) atividades com esse intuito.

A seguir os registros dos diretores:

Ação: “Reavaliação do fazer da direção, professor e comunidade. Incentivo ao aluno para melhorar o seu desempenho. Conversas particulares entre direção, coordenação pedagógica e professores.”

Objetivos: “Buscar maneiras diferentes do fazer pedagógico. Buscar novas práticas através de projetos dentro e fora da escola. Envolver mais o professor, para que busque novas maneiras de ensinar e envolver o aluno no processo.” (Escola C)

Ação: “Redimensionamento dos assuntos das reuniões pedagógicas e encontros com a coordenação. Retomada da proposta pedagógica da escola.

Objetivo: “Promover momentos de reflexão para redimensionar as práticas pedagógicas.” (Escola D)

⁸ A Escola H desconsiderou o quadro dos objetivos e chamou de ações o que, na verdade, são objetivos.

Ação: “Organização de objetivos, com novas possibilidades.”

Objetivos: “Organização de aulas mais atrativas.” (Escola G)

Ação: “Implementação do apoio pedagógico, com cronograma pré-determinado para atender alunos com dificuldades de aprendizagem. Replanejar o trabalho pedagógico a partir das avaliações. Elaboração de planejamentos coletivos amplos, contemplando todas as áreas do conhecimento, observando os momentos pedagógicos, com fechamentos coletivos. Readequação do plano de estudos de acordo com cada área do conhecimento, componente curricular com os pares do ano/série, com todo o corpo docente, considerando as necessidades apontadas durante o ano letivo. Exercitar a capacidade de ouvir e acolher as diferentes visões e concepções pedagógicas.”

Objetivo: Não elencou objetivo. (Escola H)

Categoria: Ações envolvendo leitura e pesquisa.

Os diretores das escolas A, F, G, H e J priorizaram ações abrangendo leitura, compra de acervo para biblioteca escolar e projetos de pesquisa, objetivando a formação leitora e iniciação à pesquisa, tal como expressam as falas a seguir:

Ação: “Projetos de leitura. Pesquisa”.

Objetivo: “Formação de leitores. Como fazer uma pesquisa.” (Escola A)

Ação: “Pesquisas.”

Objetivo: “Buscar conhecimento.” (Escola F)

Ação: “Feira de Ciências. Participar de concursos oferecidos pelo município, estado, país”.

Objetivo: “Ampliar conhecimentos. Estímulo à pesquisa.” (Escola G)

Ação: “Qualificar e aumentar o acervo da biblioteca para empréstimo aos alunos, pais, professores, funcionários, incentivando a leitura e pesquisa de toda a

comunidade escolar e comunidade em geral. Proporcionar momentos de leitura em todas as áreas com diferentes materiais.”

Objetivo: não elencou objetivo. (Escola H)

Ação: “Aquisição de novos livros partindo da sugestão dos alunos e professores.”

Objetivo: “Despertar o gosto pela leitura incentivando a ida à biblioteca. Rever as provas.” (Escola J)

Categoria: Ações envolvendo a comunidade escolar, ampliação e melhoramento físico da escola.

Com o objetivo de aproximar pais, alunos e professores da escola, os diretores das escolas G e H desenvolveram atividades específicas para esse propósito, conforme o que segue:

Ação: “Projetos envolvendo toda a comunidade escolar”.

Objetivo: “Criar vínculos.” (Escola G)

Ação: “Proporcionar o acesso da comunidade aos recursos da escola: espaço físico, materiais, biblioteca... Proporcionar ações complementares intermediadas pela escola. Manutenção, conservação e ampliação dos espaços existentes, visando acolhimento dos alunos, funcionários, pais e comunidade em geral.”

Objetivo: não elencou objetivo. (Escola H)

Verificamos que todos os diretores apoiados nos subsídios do SAERS definiram planejamentos de ações/medidas e/ou projetos.

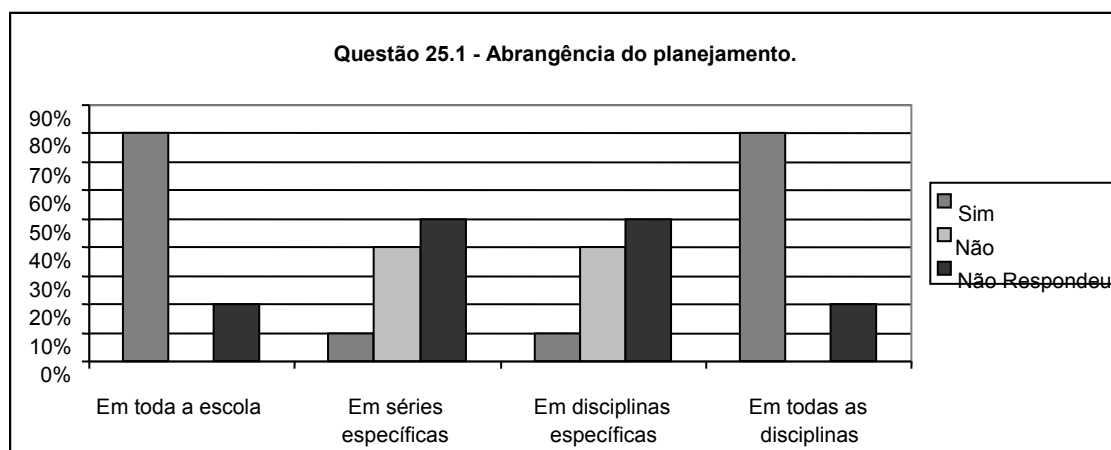
A categoria mais recorrente (07 escolas) foi a de *Atividades envolvendo análise dos documentos do SAERS*, seguida das categorias: *Ações envolvendo leitura e pesquisa* (5 escolas); *Ações de avaliação e redimensionamento do trabalho pedagógico da escola* (4 escolas), *Ações de formação continuada, oficinas e palestras* (3 escolas); e *Ações com a comunidade escolar, ampliação e melhoramento físico da escola* (2 escolas).

As escolas G e H foram as que mais planejaram ações e priorizaram as categorias: *Ações de formação continuada, oficinas e palestras; Ações de avaliação e redimensionamento do trabalho pedagógico da escola; Ações envolvendo leitura e pesquisa e Ações com a comunidade escolar, ampliação e melhoramento físico da escola*. Já as escolas que menos programaram ações foram a F, com duas atividades e a B com apenas uma.

As respostas dos diretores à questão 24 confirmam os resultados da questão 21 (Gráfico 19) de que todos os diretores realizaram planejamentos pedagógicos, comprovando novamente a hipótese: *a avaliação externa de rendimento escolar mobilizou os diretores na busca de aperfeiçoamento educacional*.

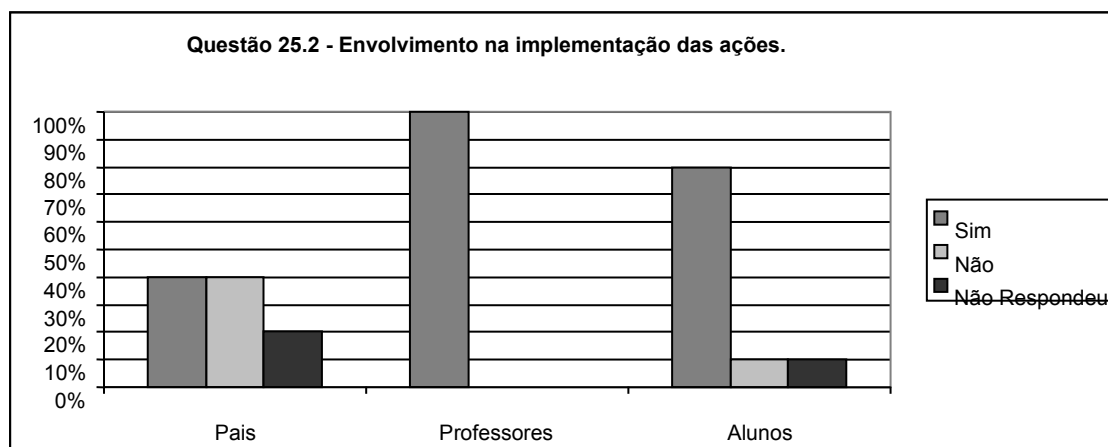
Ainda, sobre o que foi planejado, solicitamos aos pesquisados que informassem a metodologia de implementação das ações/medidas e/ou projetos listados na questão 24. Para esta questão, foram organizadas três grandes categorias: I) Abrangência, II) Envolvimento e III) Etapas. Como mostram os Gráficos 22, 22.1 e 22.2.

Gráfico 22 – Abrangência do planejamento



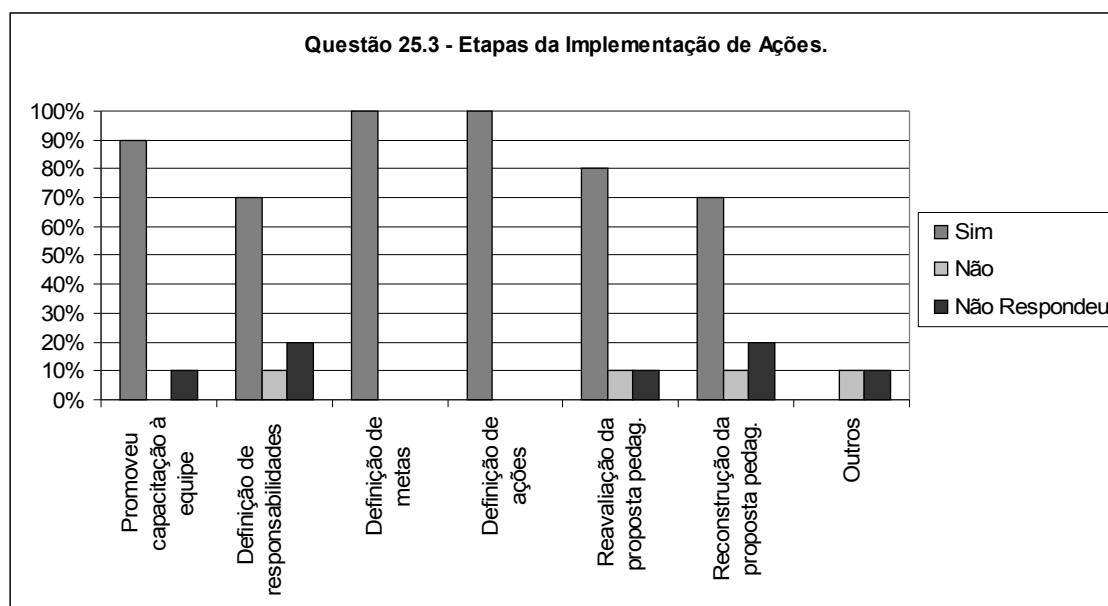
Quanto à abrangência do planejamento, 80% dos gestores afirmaram ter sido “Em toda a escola” e 80% informaram que o planejamento também envolveu “todas as disciplinas”; 10%, “Em séries específicas” e 10%, “Em disciplinas específicas.”

Gráfico 22.1 – Envolvimento na implementação das ações



Em relação ao envolvimento dos segmentos escolares no processo de implementação de ações/medidas e/ou projetos, os diretores informaram que 100% dos professores, 80% dos alunos e 40% dos pais foram envolvidos no processo.

Gráfico 22.2 – Etapas da implementação de ações



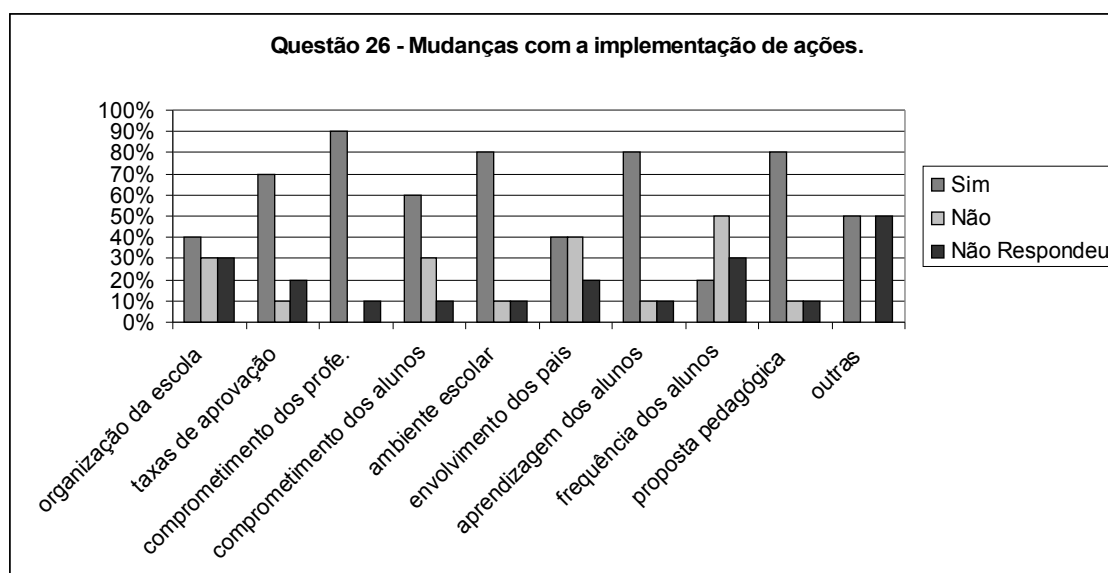
No que diz respeito às etapas de implementação das ações planejadas, os diretores responderam ter oportunizado: “promoção/ capacitação/ formação/ treinamento à equipe” (90%); “definição de responsabilidades” (70%); “definição de metas” e “ações” (100%), “reavaliação da proposta pedagógica” (90%); e “reconstrução da proposta pedagógica” (70%).

A consecução da implementação de um planejamento, normalmente, depende da abrangência, do envolvimento de segmentos e das etapas fixadas. Assim, relativizando as respostas dos gestores dadas à questão 25, a execução do planejamento abrangeu a escola e as disciplinas, envolveu professores e alunos e foram definidas metas e ações. Diante das declarações dos diretores, inferimos que o planejamento seguiu uma sequência metodológica.

Também com o foco no planejamento, mas, em especial, na avaliação dos planejamentos executados, foi perguntado: *Com a implantação das ações/medidas e/ou projetos, o que mudou?*

As respostas dos diretores foram, pela ordem de incidência: mudou o comprometimento dos professores, o ambiente escolar, a proposta pedagógica, o nível de aprendizagem dos alunos, as taxas de aprovação, o comprometimento dos alunos, a organização escolar, o envolvimento dos pais e a frequência dos alunos. Podemos visualizar esses dados e os respectivos percentuais no Gráfico 23.

Gráfico 23 – Mudanças com a implementação de ações



Ainda, na descrição da questão 26, 50% dos diretores, na alternativa “outras”, escreveram:⁹

- O entusiasmo, a vontade de fazer melhor, de fazer a diferença com vistas a atingir melhores resultados tanto no cognitivo como no afetivo. (Escola G)

⁹ Ressaltamos que a transcrição dos registros dos diretores está na íntegra.

- Interesse pela leitura. Frequência à biblioteca. (Escola J)
- O comprometimento dos alunos e o envolvimento dos pais mudaram. (Escola I)
- Percebeu-se certo desconforto entre alguns professores resistentes às mudanças que aos poucos estão se engajando nas propostas de grupo. (Escola C)
- Não houve mudanças. Conclui-se que as metas e ações programadas deveriam continuar e buscar, cada vez mais, a aprendizagem significativa dos alunos, enfatizando as responsabilidades inerentes a todos os sujeitos do processo: direção, pais, professores e alunos. (Escola E)

Conjecturamos, com base nas respostas dos diretores sobre as mudanças verificadas por eles após o planejamento (questão 26), que houve avaliação das ações programadas do planejamento.

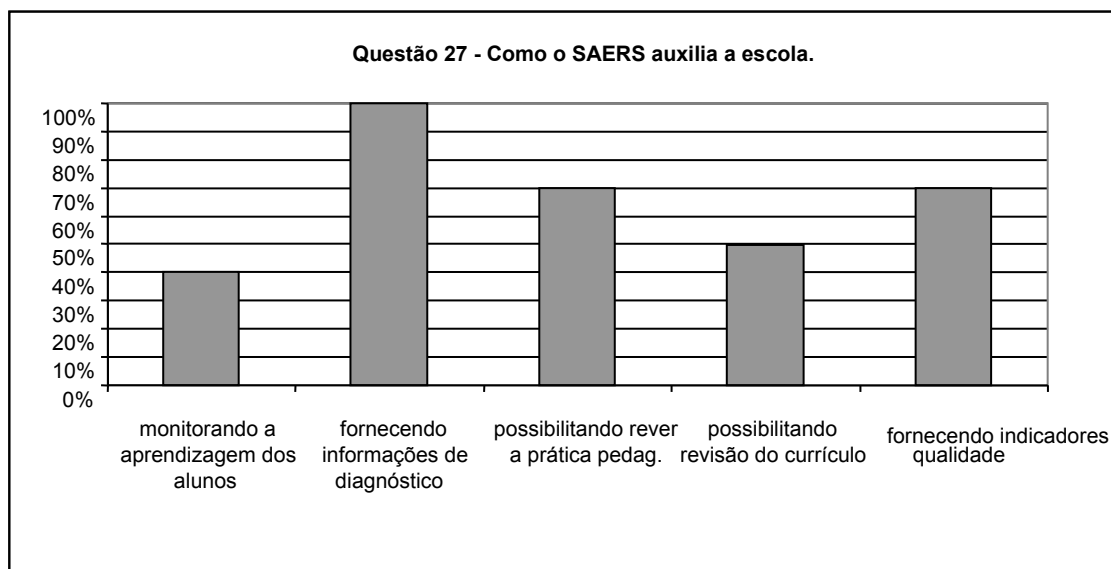
É importante ressaltar que avaliação e planejamento se implicam mutuamente. Segundo Hoffmann (2001, p.16), “a avaliação está predominantemente a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido, pela observação ou investigação, a serviço da melhoria da situação avaliada.”

Essa dobradinha é dinâmica, envolvendo avaliação, planejamento, avaliação e (re)planejamento. Em outras palavras, essa ideia representaria metaforicamente a um “efeito dominó” ou reação em cadeia, que sugere um efeito ser a causa de outro efeito gerando outros efeitos.

O questionamento seguinte solicitava aos sujeitos da pesquisa: *O SAERS pode ajudar superar os desafios da escola?* Foi consensual a respostas na alternativa (b), *fornecer informações que servem de diagnóstico para (re)planejamento das ações pedagógicas e/ou administrativas*. Além dessa, os diretores apontaram outras respostas na seguinte ordem decrescente de incidência: *para rever a prática pedagógica*, *propiciar a revisão do currículo*, *os objetivos da aprendizagem*, *o quê e o como ensinar* e, por último, que o SAERS auxilia no monitoramento da *aprendizagem dos alunos de uma rede e de uma escola*.

O Gráfico 24 ilustra essa questão.

Gráfico 24 – Como o SAERS auxilia a escola



Nesta questão (27), chama atenção a incidência de respostas sobre cada uma das alternativas, especialmente a alternativa: “monitorando a aprendizagem dos alunos de uma rede e de uma escola”.

Na verdade, as alternativas dessa questão são complementares, uma é consequência da outra, pois se configuram no escopo da avaliação externa.

Diante das respostas dos diretores à questão 27, é possível cogitar que a alternativa, “monitorando a aprendizagem dos alunos de uma rede e de uma escola”, embora seja uma das mais significativas, porque compreende o cerne da política da avaliação externa, foi pouco valorada (40%) pelos gestores.

Por fim, foi inserida no questionário uma questão aberta (questão 28), com o intuito de complementar os dados, se necessário, e também para que os diretores pudessem livremente fazer registros de outras informações ou comentários que julgassem pertinentes.

Seis de dez diretores responderam a essa questão. Os diretores das Escolas “B”, “D”, “F”, “H” não fizeram registros. Como exemplo, transcrevemos literalmente, a seguir, algumas dessas respostas:

“Cabe informar que a 1ª avaliação, professores e alunos desconheciam a forma de avaliar com clareza, gerando expectativas para toda a escola para saber do que realmente se tratava e de que maneira seriam utilizados os resultados, mas hoje prática e objetivos encontram-se bem mais claros e toda a escola vem trabalhando com o intuito de desenvolver algumas habilidades que estavam meio esquecidas.” (Escola C)

“No início houve uma certa rejeição por parte dos professores. Foi necessário um trabalho da direção e coordenação pedagógica. No final a maioria dos professores entenderam o objetivo das provas e partiram para um trabalho mais coletivo. Os alunos também sentiram-se temerosos com medo de serem avaliados. Quando entenderam o objetivo tiveram uma nova visão e gostaram da “forma” da prova. Destacamos o amparo da Secretaria de Educação pela organização, divulgação dos resultados e material entregue às escolas.” (Escola J)

“Para os professores, a avaliação foi vista com muito interesse, pois esses desejaram saber se efetivamente a forma como estavam trabalhando, a partir de uma análise que não fosse sua, constituía-se em conhecimento para os alunos efetivamente. Isso porque, como a escola tinha uma proposta inclusiva, e era organizada por ciclos de formação, havia uma visão preconceituosa com relação a ela, sendo considerada, por muitos, como uma escola fraca, já que a forma de avaliação não incluía a reprovação durante o ciclo, mas a promoção de aluno, desde que considerando as suas reais necessidades de aprendizagem para o ano seguinte, e o trabalho pedagógico a ser feito no ano seguinte.” (Escola E)

“Hoje se torna fundamental o “trabalho de equipe”, o pensar, planejar juntos. Avaliar nossas ações para retomada de novos planejamentos se fez cada vez mais necessário se desejamos alcançar os novos objetivos que nos são exigidos.” (Escola G)

“Este trabalho de utilizar os resultados das avaliações para diagnosticar e replanejar ações pedagógicas é um exercício no qual as equipes diretivas e coordenações pedagógicas devem persistir para que se torne um hábito entre os professores e

passa a fazer parte do cotidiano. Pensar aprendizagem em desenvolvimento de habilidades, competências e formação de conceitos como prática pedagógica e não apenas informar conteúdos. (O que muitos professores ainda não conseguem).” (Escola I)

Embasados nesses depoimentos, inferimos que a política de implantação do SAERS, de um modo geral, gerou, por um lado, certa ansiedade na comunidade escolar, mas, de outro, promoveu a mobilização dos gestores, no sentido de dinamizarem o processo da avaliação externa.

Então, com base nisso, deduzimos que a avaliação externa possibilitou à comunidade escolar conhecer os resultados da aprendizagem dos alunos e tomar decisões sobre o que fazer para minimizar as fragilidades. O exposto converge para o disseram ter feito os diretores: divulgaram os resultados do SAERS e, embasados nos resultados, elaboraram planejamentos, definindo metas e ações pedagógicas. Os Gráficos 19, 21, 22 e 23 ilustram essa constatação. Tal verificação valida outra hipótese desta pesquisa, *que a avaliação externa tem relevância para a escola*.

Foi possível apurar, ainda, que, no processo de planejamento das ações pedagógicas e implantação de ações/medidas e/ou projetos, houve envolvimento dos segmentos escolares, sobretudo professores (Gráficos 21 e 23.1). Essa informação encontra respaldo também nas respostas dos diretores à questão 24: das 48 ações listadas por eles, 28 foram direcionadas aos professores e/ou à equipe diretiva, conforme Quadro 04 abaixo. Diante desses dados, foi possível evidenciar que a participação dos professores, em todo o processo, prevaleceu.

Quadro 4: Relação do número de ações/medidas e/ou projetos direcionados a discentes e a docentes, por escola.

Escolas	Nº de Ações planejadas	Nº de ações direcionadas aos alunos	Nº de ações direcionadas aos professores e/ou equipe diretiva
A	3	2	1
B	1	1	-
C	3	1	2

D	5	0	5
E	3	0	3
F	2	2	-
G	9	4	5
H	14	6	8
I	4	2	2
J	4	2	2

A pesquisa apontou, ainda, que na questão 25, categoria III – etapas (Gráfico 23.1), 80% dos diretores afirmaram ter realizado a “reavaliação da proposta pedagógica” e 70%, “reconstruído a proposta”. Todavia, essa declaração fica pouco evidente nos depoimentos dos diretores às respostas dadas à questão 24, uma vez que apenas uma escola registra essa ação.

Ainda, com vistas à consecução dos objetivos desta pesquisa, verificamos se as ações pedagógicas planejadas a partir do desempenho do SAERS de 2005 repercutiram no desempenho da escola consoante avaliação do SAERS de 2007. Percebemos que, do universo das escolas de nossa amostra (avaliadas satisfatoriamente em 2005), 70% obtiveram desempenho abaixo do esperado, em 2007. Conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 5: Comparativo da classificação das escolas de melhor desempenho nos SAERSs de 2005 e de 2007.

Escolas da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul	Desempenho SAERS/2005	Desempenho SAERS/2007
Escola A	1°	4°
Escola B	2°	9°
Escola C	3°	7°
Escola D	4°	27°
Escola E	5°	61°
Escola F	6°	11°

Escola G	7°	2°
Escola H	8°	6°
Escola I	9°	3°
Escola J	10°	12°

Fonte: Boletim de resultados SAERS de 2005 e 2007.

Diante de tal revelação, os dados da pesquisa mostram que, apesar de as escolas terem dito ter se apropriado das informações do SAERS, divulgado os resultados e feito planejamentos, os resultados não apontaram para o que disseram ter feito.

Averiguamos que as escolas G, H e I melhoraram suas posições na classificação do SAERS de 2007 e foram as que mais dosaram as ações que desenvolveram no planejamento contemplando os alunos. Esse levantamento foi realizado por notarmos uma correspondência direta entre a diversidade dos segmentos envolvidos nas ações e a melhoria no desempenho da escola, conforme o Quadro 04.

Também verificamos que as escolas D e E tiveram uma queda abrupta nos resultados do SAERS de 2007, respectivamente, de 4° para 27° e de 5° para 61°. Ambas não planejaram ações direcionadas aos alunos. Cabe mostrar ainda, que sobre o SAERS a escola E, na questão 28 registrou:

“Portanto, a avaliação do SAERS serviu para que os professores, pais, alunos e direção tivessem indicadores de que o trabalho da escola deveria continuar a ser feito como era.” (Escola E)

Esse depoimento pode denotar que, como a escola apresentou bom desempenho em 2005, não precisaria rever sua prática educacional; o trabalho deveria permanecer como até então vinha sendo conduzido.

Já a escola D priorizou ações de planejamento voltadas ao currículo (Anexo 04) e somente com a participação dos professores. As outras cinco escolas também disseram ter realizado ações e estas não terem convertido em melhoria ou manutenção dos resultados.

É possível inferir, diante dessa conjuntura, que os resultados do SAERS não foram devidamente aproveitados pela maioria dos gestores das escolas aqui investigadas (70%) para o planejamento, de modo que promovessem efetivamente a melhoria da qualidade do desempenho dos alunos.

Considerações finais

Este estudo objetivou verificar as implicações da avaliação externa de rendimento escolar na gestão pedagógica em nível de escola. Buscamos, então, identificar como os diretores das escolas municipais de Caxias do Sul planejaram ações pedagógicas a partir do desempenho constatado no SAERS de 2005 e analisá-las a partir de estudos teóricos ligados a uma compreensão de avaliação diagnóstica como subsídio para o planejamento e como um instrumento de gestão pedagógica da educação escolar. Objetivou, ainda, discutir os limites e as possibilidades dos planejamentos realizados pelas escolas a partir da avaliação externa (SAERS/2005) e comparar a repercussão deles no desempenho da escola nos resultados do SAERS de 2007.

Assim, este trabalho pretendeu elucidar e (re)conhecer a avaliação externa de rendimento escolar, neste caso o SAERS, um sistema de avaliação próprio do Rio Grande do Sul e como este repercutiu na sistemática de trabalho da escola e, por conseguinte, no SAERS de 2007. Representou, ainda, um exercício para explicitar o conhecimento sobre o que se pensa, diz e faz sobre e com a avaliação externa. Dessa forma, o trabalho oferece subsídios para a reflexão sobre as ações pedagógicas e teórico-metodológicas da escola e, conseqüentemente, da atuação do diretor.

O alcance desses objetivos permite afirmar que as discussões sobre a avaliação no âmbito do planejamento é uma necessidade essencial no sentido de contribuir com a qualificação da escola como um todo. Essa afirmação se fundamenta na análise dos questionários respondidos por dez diretores de escolas.

A pesquisa evidenciou que esses diretores tiveram acesso às informações da política de implantação da avaliação externa do SAERS, receberam os relatórios dos resultados de desempenho dos alunos e os divulgaram junto à comunidade escolar os resultados. Os dados ainda confirmaram que, dos diretores pesquisados, todos afirmaram realizar planejamentos com base nos resultados do SAERS.

Com essas constatações, é possível validar as hipóteses: *(H1) a avaliação externa de rendimento escolar mobilizou os diretores na busca do aperfeiçoamento*

educacional e (H2) a avaliação externa tem relevância para a escola (origina reuniões e mudanças de planejamento).

Os dados apurados também apontaram que apesar da disposição dos gestores em utilizar os dados do SAERS como um instrumento diagnóstico nos planejamentos educativos da escola, não refletiu em proeminência ou em manutenção nos desempenhos comparando com os resultados dessa mesma amostra na prova de Língua Portuguesa do SAERS/2007. Prova disso é que do universo das escolas analisadas, 70% das escolas avaliadas satisfatoriamente em 2005 obtiveram desempenho abaixo do esperado em 2007.

É possível cogitar que uma das razões do reflexo desse resultado pode estar relacionada à limitada participação de alguns segmentos escolares na consecução dos planejamentos escolares e a outra pode estar relacionada diretamente aos planejamentos.

Essa dedução está baseada nas respostas dos diretores às questões 22, 23, 24 e 25, uma vez que não priorizaram todas as informações contidas nos relatórios para guiar o planejamento, ficando, conseqüentemente, um diagnóstico carente de elementos para balizar a reflexão e também a tomada de decisões, implicando diretamente as outras fases do planejamento, como, por exemplo, a seleção das ações, objetivos e metas.

O planejamento é um processo que deve ser desenvolvido em diversas fases, iniciando com o diagnóstico (de uma avaliação) que levante informações suficientes para identificar os problemas e as suas causas. É importante também cruzar os dados com outros elementos contextuais da escola. Essa seria uma forma de não buscar mais soluções práticas e pontuais para problemas recorrentes. Tal planejamento deve permear a instituição como um todo, em um processo participativo. Caso uma dessas fases tenham sido passadas de modo superficial, possivelmente os resultados não serão satisfatórios.

Desse modo, é possível cogitar que as hipóteses (H3), *o planejamento realizado repercutiu nos resultados do SAERS de 2007* e a (H4), *a escola sabe como usar, adequadamente, os resultados da avaliação externa de rendimento*

escolar para aperfeiçoar a prática educacional, não se efetivaram, atesta isso os resultados de desempenho do SAERS de 2007.

Apesar de reconhecer claros sinais que apontam para o processo da execução do planejamento e para os aspectos democráticos à efetivação da política de avaliação externa, não há como negar que são ainda tímidos esses resultados, pois não refletem a realidade da maioria das escolas. Ir além dessa verificação é necessário.

Nesse sentido, a análise baliza que é importante resignificar a avaliação, em todas as suas dimensões, e que essa resignificação depende de todos os agentes, sejam os órgãos administrativos, seja a comunidade escolar. Assim, para a política da avaliação externa tornar-se um instrumento efetivo de mudança, apontamos a necessidade de outros investimentos para sua implementação. Diante disso, gostaríamos de finalizar apontando para outras considerações relacionadas com a temática.

As avaliações externas geram dados e indicadores que permitem às escolas e esferas superiores constituírem uma referência importante para subsidiar e apoiar a definição de planejamentos e de práticas educacionais comprometidas com a melhoria da qualidade da educação. Para isso, é relevante saber que a avaliação tem como principal finalidade permitir um diagnóstico que aponte o caminho do planejamento.

Um diagnóstico com subsídios consistentes possibilita uma visão abrangente da conjuntura da escola. Esse diagnóstico, de acordo com os dados apresentados e a minha experiência, precisa estar articulado com outras contribuições, ou seja, com outras informações do contexto escolar. Isso implicaria uma visão dos fatores internos e externos da escola, qualificando a tomada de decisão. Chamamos de fatores internos e externos da escola as informações da avaliação institucional. Uma avaliação inerente aos aspectos específicos da escola, como, por exemplo, indicadores da aprovação dos alunos em séries/anos/disciplinas, evasão, o entorno escolar, a participação dos pais nas atividades escolares, bem como a atuação das outras instâncias do sistema, na promoção de uma escola de qualidade.

Esse movimento de construir pontes entre diferentes dimensões de avaliação é necessário e possível, pois as avaliações externas e internas cumprem papéis complementares. Ao se realizar um processo avaliativo, espera-se averiguar como estamos e, a partir deste levantamento, como se definem metas e objetivos para transformar a realidade avaliada. O que garante coerência e complementaridade às iniciativas de avaliação externa e interna da escola são as diretrizes e os propósitos comuns para o trabalho de planejamento.

Assim, é importante que se articule a discussão da avaliação institucional e da avaliação externa, uma vez que ela se consolidará em diretrizes mais claras ao compatibilizar dois pontos de vistas sobre os fenômenos que podem apontar perspectivas diferentes, orientando o planejamento de forma pertinente e eficaz, qualificando as ações da escola.

Nesse sentido, é fundamental, ainda, que se organize esse procedimento diagnóstico de forma participativa, envolvendo todos os segmentos ou, pelo menos, seus colegiados. Todos são importantes para a leitura e análise da realidade apresentada. A participação sugere que já o próprio diagnóstico se constitua num processo de formação, possibilitando aos envolvidos aprendizagem e, conseqüentemente, responsabilidade para o passo seguinte, o planejamento.

Mas, para tanto, é necessária a presença de um articulador forte, um gestor que articule essas aproximações. Mobilizar e envolver a comunidade na vida cotidiana da escola não é, certamente, uma tarefa muito fácil. No entanto, é o gestor que exerce a coordenação das atividades e ações da escola e isso inclui assumir as responsabilidades decorrentes de sua função. Um gestor comprometido é aquele que consegue exercer a liderança democrática na escola sem abrir mão de sua autoridade e de suas responsabilidades, compartilhando os processos de decisão e estimulando a participação dos diversos segmentos da escola. Uma gestão para ser democrática precisa basear-se em vários mecanismos de participação e ser instrumento de transformação, mudando as práticas escolares autoritárias, visando à consolidação de uma cultura escolar na qual a qualidade de ensino e o bom desempenho do aluno sejam metas prioritárias. Os mecanismos dessa transformação passam pelos processos de avaliação. É por isso que a avaliação é

um instrumento de gestão para o diretor escolar que souber aproveitá-la de forma eficaz e competente.

Esperamos com este trabalho ao menos provocar uma reflexão acerca da avaliação externa como um instrumento para a gestão pedagógica poder repensar e planejar ações eficazes de ensino, pois, mesmo sendo conhecida, essa questão é pouco estudada. Com relação a este estudo, temos a clareza de que não esgotamos o assunto, há muitos aspectos e variáveis a serem considerados, mas é fundamental dizer que temos certeza de que, por pouco que se faça nessa área, já é um começo significativo, se considerarmos o longo percurso que ainda há a trilhar e, nesse sentido, novas pesquisas se fazem necessárias.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. de. *A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional*. In: Revista de tecnologia educacional. Rio de Janeiro, ABT, n. 24, 1978.
- ARANHA, Maria Lucia de A. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, Carlos H. & LUZIO, Nildo. *Avaliação da educação básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil*. Brasília: INEP, 2005.
- BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BLOOM, B.S.; HASTINGS, J.T. & MADDAUS, G.G. *Handbook on formative and summative evolution of student learning*. Nova Iorque, McGraw Hill, 1971.
- BRASIL. *Lei n.9394*, de 24 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. *Portaria n.931*, de 21 de março de 2000. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Brasília: DF, 2005.
- BRASIL. MEC/INEP. *Portaria n. 89*, de 25 de maio de 2005. Institui a sistemática para a realização da Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB no ano de 2005. Brasília: DF. 2005.
- BRASIL. MEC/INEP. *Portaria n. 69*, de 4 de maio de 2005. Estabelece a sistemática da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC no ano de 2005. Brasília: DF. 2005.
- BRASIL. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: INEP. 2007.
- BRASIL. *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental*. Brasília: INEP, 2003.
- BRASIL. *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do ensino médio*. Brasília: INEP, 2004.
- BRASIL. *Dicionário de indicadores educacionais*. Brasília: MEC/INEP, 2004.
- BRASIL. *Relatório final SAEB/95*. Brasília: Inep, 1998
- BRASIL. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.
- BRASIL. *Matrizes curriculares de referência para o SAEB*. Brasília: Inep, 1998.

BRASIL. *Matrizes curriculares de referência para o SAEB* / Maria Inês Gomes de Sá Pestana et al. - 2. ed.rev. ampl. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

BRASIL. *Plano de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL, *Relatório Nacional SAEB 2003*. Brasília: Inep, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. SEF: Brasília, 1998.

BRASIL. *SAEB 97: estudo comparativo dos resultados do SAEB 1995/1997*. Brasília: MEC/INEP. S.d.

CASTRO, Cláudio de Moura. *A prática da pesquisa*. Rio de Janeiro: McGraw Hill, 1977.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico. Nova fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Disponível em <<http://leituras.blogspot.com/2008/07/avaliacao.html>>. Acesso em: 29-9-08.

DEPRESBITERIS, L. *O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: EPU, 1989.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Portal MEC*. Disponível em [http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira Resultado da *Prova Brasil 2005*. Brasília: 2007.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. *Prova Brasil* <http://provabrazil.inep.gov.br> Brasília: 2007.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GANDIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 1993.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

HOFFMANN, J. *Avaliação - mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. 38ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre-RS. Educação e Realidade, 2001.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 27ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LUCE, Maria Beatriz & MEDEIROS, Isabel L. P. de (Org). *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: uma opção pela vida*. In. Simpósio Nacional de Educação – Educação: novos caminhos em um novo milênio, Natal, RN: 2001.

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1995.

LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário Luft*. São Paulo: Ática, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

LÜDKE, M., MEDIANO, Z. (Coords.). *Avaliação na escola de 1º grau: análise sociológica*. Campinas: Papirus, 1992.

MEDEIROS, Etel Bauzer. *As provas objetivas: técnicas de construção*, 1971.

PADILHA, Paulo R. *Pedagogia da participação: relações interculturais na escola*. Projeto de pesquisa de doutorado. São Paulo, FE-USP, 2000.

PARLETT, Malcon; HALMILTON, David. *Avaliação iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores*. 1982.

PAVIANI, Jayme. *Formas do dizer, questões de método, linguagem e conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

PAVIANI, Jayme. *Conhecimento científico e ensino: ensaios de epistemologia prática*. Caxias do Sul: Educs, 2006.

PAVIANI, Jayme. *Ensinar: deixar aprender*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PROGESTÃO. *Como desenvolver a avaliação institucional da escola?*, módulo IX/ Maria Estrela Araújo Fernandes, Isaura Belloni. Brasília: CONSED, 2001.

SAERS *Relatório SAERS 2005*. Caxias do Sul: Cesgranrio, 2006.

SAERS *Boletim de Resultados 2007*. Porto Alegre: CAED, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação: SAERS 2007* / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2007). Juiz de Fora, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. Secretária de Estado da Educação. *Projeto Básico do SAERS*. Porto Alegre, 2007.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: uma proposta democrática para reformulação de um curso de pós-graduação*. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, Dermeval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Campinas SP: Unicamp, 2003, Acesso em 04-09-2008.

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html

SOUSA, Clarilza Prado (Org). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação da aprendizagem: práticas de Mudança – por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad, 2006.

Anexo 01 - QUESTIONÁRIO PARA OS DIRETORES – Gestão 2006/2008

Dados Pessoais

– Escola.....

– Idade: Sexo: () Feminino () Masculino

3. Tempo de experiência no magistério

- () até 5 anos.
 () de 6 a 10 anos.
 () de 11 a 15 anos.
 () de 16 a 20 anos.
 () mais de 21 anos.

4. Tempo de atuação na rede municipal

- () até 5 anos.
 () de 6 a 10 anos.
 () de 11 a 15 anos.
 () de 16 a 20 anos.
 () mais de 21 anos.

5. Tempo de experiência como diretor

- () até 2 anos.
 () de 3 a 4 anos.
 () de 5 a 6 anos.
 () de 7 a 8 anos.
 () de 9 a 10 anos.
 () mais de 11 anos.

6. Número de escola(s) da Rede Municipal em que atuou como diretor:.....escola(s)

Formação Profissional

7. Indique seu nível de escolaridade

Ensino Médio			
Nome do Curso		Concluído em (ano)	A concluir em (ano)
Ensino Superior			
Graduação	Curso	Concluído em (ano)	A concluir em (ano)
	() Bacharelado em		
	() Licenciatura em.....		
	() Outros em		
Pós-Graduação	Curso	Concluído em (ano)	A concluir em (ano)
	() especialização em		
	() mestrado em		
	() doutorado em		

8. Você conhece o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS)?

- () Conheço.
- () Conheço em parte.
- () Não conheço.

9. Por ocasião da avaliação externa, em 2005, você conhecia os objetivos do SAERS?

- () Sim.
- () Não.
- () Em parte.

10. Se você respondeu “sim” na questão anterior, conheceu esses objetivos através

- () do ofício circular da Secretaria Municipal da Educação.
- () de reuniões gerais promovidas pela Secretaria Municipal da Educação.
- () de seminários promovidos pela Secretaria Municipal da Educação.
- () de encontros regionais promovidos pela Secretaria Municipal da Educação.
- () de assessoria pedagógica da Secretaria Municipal da Educação.
- () de outro(s) meio(s). Qual(is)?.....

11. Antes da aplicação das provas do SAERS/2005, você tomou conhecimento de aspectos metodológicos como

a) matriz de referência de Língua Portuguesa, que descreve um conjunto de habilidades como objeto de avaliação?

- () Sim () Não

b) matriz de referência de Matemática, que descreve um conjunto de habilidades como objeto de avaliação?

- () Sim () Não

c) escala de proficiência de Língua Portuguesa?

- () Sim () Não

d) escala de proficiência de Matemática?

- () Sim () Não

e) forma de elaboração dos testes?

- () Sim () Não

f) possibilidades de análise dos testes?

- () Sim () Não

12. Como a direção tomou conhecimento dos resultados de desempenho dos alunos no SAERS/2005?

- () Por meio da Secretaria Municipal da Educação, em reuniões gerais.
- () Por meio da Secretaria Municipal da Educação, em reuniões específicas realizadas pelas assessoras pedagógicas nas escolas.
- () Por meio da imprensa regional.
- () Pelos relatórios entregues às escolas.

() Por outro(s) meio(s). Qual(is)?.....

13. A direção recebeu os relatórios dos resultados de desempenho dos alunos no SAERS?

() Sim.

() Não.

14. Se você respondeu “sim” na questão anterior, quais foram os relatórios recebidos?

() Relatório – *Boletim Escolar do Desempenho dos Alunos* (que descreve os resultados de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática e o índice socioeconômico).

() Relatório – *Perfil do Diretor e Professores* (que apresenta as respostas aos questionários específicos feitos a diretores e professores das escolas, bem como os comentários sobre incidências dessas respostas).

15. Você julgou clara a apresentação dos resultados descritos nos relatórios do SAERS de 2005?

() Sim.

() Não.

() Em parte.

16. Como você avalia os resultados da sua Escola no SAERS de 2005?

() Excelentes.

() Bons.

() Satisfatórios.

() Insatisfatórios.

() Não sei.

17. A direção divulgou junto à comunidade escolar os resultados do SAERS de 2005?

() Sim.

() Não.

18. Se você respondeu “sim” à questão anterior, de que forma?

() Em reuniões de professores.

() Em reuniões de pais.

() Em reuniões de alunos.

() Cartazes.

() Informativo da escola.

() Outro(s). Qual(is)?.....

19. Na questão 19 você pode assinalar mais de uma alternativa. **Dentre as informações e os relatórios recebidos, o que foi divulgado por você junto à comunidade escolar?**

- ☐ () A média dos alunos nas séries avaliadas (SAERS geral, da rede estadual, da rede municipal, da escola e das turmas).
- ☐ () A média dos alunos nas séries avaliadas (SAERS geral, da rede municipal, da escola, das turmas).
- ☐ () A média dos alunos nas séries avaliadas (SAERS da escola e das turmas).
- ☐ () A média de cada turma nas séries avaliadas.
- ☐ () A distribuição percentual dos alunos da escola conforme as escalas de desempenho em Língua Portuguesa e em Matemática, por série.
- ☐ () O índice socioeconômico da 5ª série do Ensino Fundamental obtido a partir das respostas dos alunos aos questionário.
- ☐ () O perfil do diretor.
- ☐ () O perfil do professor.
- ☐ () A descrição das habilidades que compõem cada um dos níveis das escalas, por série e por disciplina avaliada.
- ☐ () A média geral por idade em Língua Portuguesa e Matemática nas séries avaliadas.
- ☐ () O desempenho em redação.
- ☐ () Outro(s).Qual(is)?.....

20. Como os professores avaliaram os resultados da escola no SAERS de 2005?

- ☐ () Excelentes.
- ☐ () Bons.
- ☐ () Satisfatórios.
- ☐ () Insatisfatórios.
- ☐ () Não sei.

21. Com base nos resultados do SAERS/2005, a direção planejou ações pedagógicas?

- ☐ () Sim.
- ☐ () Não.

22. Na questão 22 você pode assinalar mais de uma alternativa. **Se você respondeu “sim” na questão anterior, que informações do SAERS serviram como parâmetro para esse planejamento?**

- ☐ () O desempenho dos alunos nas séries.
- ☐ () O desempenho dos alunos em Língua Portuguesa na 2ª série.
- ☐ () O desempenho dos alunos em Língua Portuguesa na 5ª série.
- ☐ () O desempenho dos alunos em Matemática na 2ª série.
- ☐ () O desempenho dos alunos em Matemática na 5ª série.
- ☐ () A descrição das habilidades que compõem cada um dos níveis da escala em Língua Portuguesa.
- ☐ () A descrição das habilidades que compõem cada um dos níveis da escala em Matemática.
- ☐ () As questões das provas de Língua Portuguesa.

- () As questões das provas de Matemática.
- () A distribuição percentual dos alunos conforme cada nível da escala de desempenho.
- () O índice socioeconômico da 5ª série do Ensino Fundamental.
- () O perfil do diretor.
- () O perfil do professor.
- () A média geral por idade em Língua Portuguesa nas séries avaliadas.
- () A média geral por idade em Matemática nas séries avaliadas.
- () O desempenho em redação
- () Outra(s).Qual(is)?.....

23. As ações pedagógicas foram planejadas

- () somente com os professores.
- () somente com os pais.
- () somente com os alunos.
- () somente com a equipe diretiva.
- () com a participação do conselho escolar.

24. Liste as ações/medidas e/ou projetos que foram planejados, após a avaliação externa (SAERS/2005).

Informar, para cada ação/medida e/ou projeto, o objetivo e o resultado alcançado.

Ações/Medidas/Projetos	Objetivo	Resultado

25. Metodologia de implantação de ações/medidas e/ou projetos. Assinale as alternativas que correspondem ao referido processo.

I) Abrangência

- a) Em toda a escola () Sim () Não
- b) Em séries específicas () Sim () Não
- c) Em disciplinas específicas () Sim () Não
- d) Em todas as disciplinas () Sim () Não

II) Envolvimento

- a) Pais ☐ Sim ☐ Não
 b) Professores ☐ Sim ☐ Não
 c) Alunos ☐ Sim ☐ Não

III) Etapas

- a) Promoveu capacitação/formação/treinamento à equipe ☐ Sim ☐ Não
 b) Definição de responsabilidades ☐ Sim ☐ Não
 c) Definição de metas ☐ Sim ☐ Não
 d) Definição de ações ☐ Sim ☐ Não
 e) Promoção de reavaliação da proposta pedagógica ☐ Sim ☐ Não
 f) Reconstrução da proposta pedagógica ☐ Sim ☐ Não
 g) Outros ☐ Sim ☐ Não

26. Com a implantação das ações/medidas e/ou dos projetos, mudou(aram)

- a) a organização da escola? ☐ Sim ☐ Não
 b) as taxas de aprovação? ☐ Sim ☐ Não
 c) o comprometimento dos professores? ☐ Sim ☐ Não
 d) o comprometimento dos alunos? ☐ Sim ☐ Não
 e) o ambiente escolar? ☐ Sim ☐ Não
 f) o envolvimento dos pais? ☐ Sim ☐ Não
 g) o nível de aprendizagem dos alunos? ☐ Sim ☐ Não
 h) a frequência dos alunos? ☐ Sim ☐ Não
 i) a proposta pedagógica? ☐ Sim ☐ Não

j) outras mudanças? Qual(is)?.....

27. Na sua opinião, o SAERS pode ajudar a superar os desafios da escola

- ☐ monitorando a aprendizagem dos alunos de uma rede e de uma escola.
☐ fornecendo informações que servem de diagnóstico para (re)planejamento das ações pedagógicas e/ou administrativas.
☐ possibilitando rever a prática pedagógica.
☐ propiciando revisão do currículo, incluindo os objetivos da aprendizagem, o que e o como ensinar.
☐ fornecendo indicadores de qualidade passíveis de serem usados no planejamento da gestão escolar.

28. Se desejar, utilize o espaço abaixo para registrar outras informações que julgue pertinentes.

Muito obrigada pela atenção!

ANEXO 02 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa
Centro de Filosofia e de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado em Educação

Projeto de pesquisa: **Avaliação externa de rendimento escolar um instrumento da gestão pedagógica: limites e possibilidades**

Pesquisadora responsável: **Flávia Melice Vergani**

Este estudo consiste em um projeto de pesquisa em Mestrado em Educação com vistas a examinar as implicações da avaliação externa de rendimento escolar na gestão pedagógica em nível da escola. As avaliações externas de desempenho, o uso competente de seus resultados pelos órgãos mantenedores e escolas estabelece mais compromisso e significado para a busca da qualidade na educação, pois responsabiliza e democratiza a educação, na medida em que se comprovam efetivamente na prática possibilidades de avanço educativo, nesse aspecto reveste-se de relevância social e política.

Do ponto de vista científico, pesquisar sobre fatores que fazem à diferença no processo de ensino e aprendizagem é altamente relevante, pois contribui com os princípios norteadores da educação: o direito à educação e o direito de aprender, além de subsidiar as pesquisas educacionais e as escolas na proposição de ações que englobem questões da aprendizagem e da avaliação. Para desenvolver essa pesquisa, buscamos a participação da dos diretores das escolas da Rede Municipal de Ensino do Município de Caxias do Sul.

Se decidir participar do estudo, pede-se que assine este formulário de consentimento do qual você receberá uma cópia.

Após a assinatura deste, você responderá a um questionário para posterior análise. As informações obtidas neste processo serão resguardadas, sendo assegurada a confidencialidade das informações que possibilitem a identificação dos participantes da pesquisa na redação do trabalho final. Entretanto, os dados da pesquisa poderão ser vistos por pessoas que avaliarão o estudo, bem como de

outras pessoas que tiverem interesse pelo mesmo. Ao final do trabalho você receberá uma cópia do mesmo para que tenha conhecimento do que foi realizado com a sua participação.

Fica claro que você pode não aceitar participar da pesquisa. A efetivação do envolvimento com esta pesquisa somente se dará a partir da assinatura deste termo, com o qual estará consentindo em participar do trabalho. Não haverá compensação financeira aos participantes da pesquisa.

Li este formulário de consentimento e, uma vez que todas as minhas dúvidas acerca do estudo foram respondidas, concordo em participar desta pesquisa. Estou ciente de que posso interromper minha participação a qualquer momento que desejar.

Nome Legível do Participante

Assinatura do Participante

Atesto que expliquei a natureza e o objetivo de tal estudo, bem como os possíveis riscos e benefícios do mesmo, junto ao participante. Acredito que ele (a) recebeu todas as informações necessárias que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que o (a) participante compreendeu tal explicação.

Flávia Melice Vergani E-mail:

fcanali@caxias.rs.gov.br

Contato: (54) 99727948

Caxias do Sul, ____ de _____ de 2009.

ANEXO 03

PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul vem por meio desta, autorizar Flávia Melice Vergani, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação – Linha “Educação, Epistemologia e Linguagem” da Universidade de Caxias do Sul/RS, para realizar a pesquisa referente ao seu objeto de estudo que tem por título – **Avaliação externa de rendimento escolar um instrumento da gestão pedagógica: limites e possibilidades**, Orientadora Neires Maria Soldatelli Paviani.

Faz-se necessário esclarecer que a pesquisadora, cumprirá os requisitos da resolução do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa – Conep nº 196/96 e suas complementares, assim também como a utilização dos materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo de nº FR 23106.

Caxias do Sul, 03 de dezembro 2008.

Nelcy Rosa Casara
Secretária Municipal da Educação

ANEXO 04 - Respostas dos Diretores à questão 24 – (relação das ações)

Escola	Ações	Objetivo	Resultado
A	<ul style="list-style-type: none"> - Projetos de leitura. - Pesquisa. - Revisão das habilidades elencadas como essencial para cada série/ano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de leitores. - Como fazer uma pesquisa. - Priorizar algumas habilidades para atender as que são cobradas nas avaliações externas, porém não deixar de lado as elencadas para cada série. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maior nº de alunos passaram a retirar livros da biblioteca. - qualificar os textos dos alunos. - A escrita é responsabilidade de todos os professores de todas as áreas. - Estudos e encontros com professores. - Qualidade na Educação (esperamos atingir).
B	Atividades baseadas em questões das provas do SAERS.	Desenvolver nos alunos habilidades e competências.	Alunos pensantes, capaz de procurar alternativas para solucionar problemas.
C	<ul style="list-style-type: none"> - Reavaliação do fazer da direção, professor e comunidade. - Incentivo ao aluno para melhorar o seu desempenho. - Conversas particulares entre direção, coordenação pedagógica e professores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar maneiras diferentes do fazer pedagógico. - Buscar novas práticas através de projetos dentro e fora da escola. - Envolver mais o professor para que busque novas maneiras de ensinar e envolver o aluno no processo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mexeu-se um pouco com a acomodação de todo grupo. - Notou-se maior participação tanto de alunos como professores. Não conseguimos muito com a comunidade. - Aconteceram muitas desacomodações, resultando em pequenos conflitos que serviram para repensar a nossa proposta pedagógica.
D	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo dos resultados de avaliação e desempenho nas séries. - Análise das habilidades que compõem a escola. - Acesso às questões das provas, com análise dos objetivos delas (algumas). - Retomada da proposta pedagógica da escola. - Redimensionamento dos assuntos das reuniões pedagógicas e encontros com a coordenação. 	Promover mementos de reflexão para redimensionar as práticas pedagógicas.	Percebemos na prática de “alguns” professores a preocupação em atingir algumas habilidades, sem a preocupação tão focada em conteúdos específicos.
E	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar os resultados e disponibilizá-los à comunidade escolar. - Análise do desempenho dos alunos nos diferentes componentes curriculares e série. - Análise do instrumento 	<ul style="list-style-type: none"> - Socializar as informações demonstrando, através dos resultados obtidos, que o trabalho pedagógico desenvolvido na escola estava atingindo seus objetivos. - Identificar necessidades pedagógicas a serem 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhoria da auto estima dos alunos. Aumento da confiabilidade dos pais com relação ao trabalho da escola. - Planejamento pedagógico coletivo, considerando de que forma os diferentes componentes curriculares

	específico de avaliação a partir da análise de 3 questões de cada componente curricular.	trabalhadas coletivamente, a fim de melhorar o desempenho dos alunos. - Analisar se o que estava sendo solicitado eram conteúdos relevantes para uma efetiva construção de conhecimento pelos alunos. - Analisar, a partir das questões, que habilidades deveriam ser demonstradas na resolução das questões.	poderiam trabalhar as aprendizagens ainda não construídas pelos alunos. - Conclui-se que o currículo da escola, a metodologia utilizada e os conteúdos trabalhados, a partir de um planejamento coletivo e interdisciplinar, preparavam o aluno para a resolução da prova.
F	- Pesquisas. - Projetos interdisciplinares sobre vários assuntos.	- Buscar conhecimento. - Trabalhar habilidades.	- Alunos mais independentes. - Aquisição de competências.
G	- Organização de objetivos, com novas possibilidades. - Compra de materiais a partir de interesse e necessidade dos alunos e professores. - Motivar os professores a fazer cursos (pelo menos um por ano, dentro do horário ou fora). Possibilitar esse momento. - Possibilitar palestras para alunos e professores. - Projetos envolvendo toda a comunidade escolar. - Participar de concursos oferecidos pelo município, estado, país. - Passeios e visitas pedagógicas. - Feira de Ciências. - Momentos de integração com professores (fora do horário escolar).	- Organização de aulas mais atrativas. - Estimular a busca pela aprendizagem. - Atualizar e estimular os professores. - Fornecer subsídios, pontos de vista diferentes, discussão. - Tornar as aulas mais atraentes, aproximar alunos, professores, pais. Criar vínculos. - Ficar em sintonia com o que está acontecendo. Acreditar que é possível alcançar objetivos. - Ampliar conhecimentos. - Estímulo à pesquisa. - Fortalecer a auto-estima do grupo.	- Alunos mais felizes e com melhores resultados de aprendizagem. - Alunos e professores mais satisfeitos e interessados em aprender e trocar experiências. - Professores mais atuantes e preocupados com a educação. - Alunos e professores mais estimulados e críticos. - Maravilhosos... Maior participação e envolvimento, carinho com a escola e entre as pessoas. A solidariedade se multiplica e algumas ações tomam significados novos. - Admiração e crença de que com dedicação e perseverança pode-se alcançar grandes objetivos. - Prática da aprendizagem teórica. Enriquecimento. - Alunos mais atuantes e preocupados com o planeta. - Maior união do grupo.
H	(ELENCOU APENAS AS AÇÕES)		
	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar junto às instituições de ensino superior recursos humanos para formação. - Proporcionar o acesso da comunidade aos recursos da escola: espaço físico, materiais, biblioteca... - Proporcionar ações complementares intermediadas pela escola. - Manutenção, conservação e ampliação dos espaços existentes visando acolhimento dos alunos, funcionários, pais e comunidade em geral. - Implementação do apoio pedagógico, com cronograma pré-determinado para atender alunos com dificuldades de aprendizagem. - Qualificar e aumentar o acervo da biblioteca para empréstimo aos alunos, pais, professores, funcionários, incentivando a leitura e pesquisa de toda a comunidade escolar e comunidade em geral. - Proporcionar formação continuada aos docentes através de momentos de reflexão, 		

	<p>leituras, estudos relacionados à prática pedagógica, concepções, habilidades, competências e conceitos a serem trabalhados nas diferentes áreas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Replanejar o trabalho pedagógico a partir das avaliações. - Elaboração de planejamentos coletivos amplos, contemplando todas as áreas do conhecimento, observando os momentos pedagógicos, com fechamentos coletivos. - Readequação do plano de estudos de acordo com cada área do conhecimento, componente curricular com os pares do ano/serei, com todo o corpo docente, considerando as necessidades apontadas durante o ano letivo. - Realizar parceria para a criação da sala de recursos regional para atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem. - Proporcionar momentos de leitura em todas as áreas com diferentes materiais. - Disponibilizar o uso da internet no LIE para todos. - Exercitar a capacidade de ouvir e acolher as diferentes visões e concepções pedagógicas. 		
I	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões de professores. - Atividades diferenciadas para professores e alunos. - Exercícios de análise das questões da prova pelos professores para diagnóstico e replanejamento. - Oficinas de habilidades e competências inicialmente entre professores e após aos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Viabilizar aos professores o entendimento da avaliação externa e seu propósito a fim de qualificar a prática pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> - No início alguma resistência por parte de alguns professores, porém qualificando e tornando mais atrativo a prática pedagógica além de obtermos bons resultados em notas, tivemos uma pequena diminuição nos problemas de disciplina com alguns alunos e um envolvimento maior com uma parcela dos pais.
J	<ul style="list-style-type: none"> - Reunião dos professores. - Reunião com os alunos para divulgação do resultado. - Confecção de um mural para os alunos colocarem sua avaliação e sugestões. - Aquisição de novos livros partindo da sugestão dos alunos e professores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação dos resultados e estipulação de metas. - Motivar para conseguir melhores resultados. - Despertar o interesse dos alunos interagindo com outras turmas e com professores. - Despertar o gosto pela leitura incentivando a ida à biblioteca. Rever as provas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho mais coletivo e planejamento mais voltado as necessidades. - Mais empenho, interesse e dedicação. - Despertou o interesse pela pesquisa, a integração das turmas e tornaram-se mais questionadores. - Aumento significativo da frequência à biblioteca. Levavam livros para pesquisa e para sanar dúvidas das provas.

OBS: *ipsis litteris*