

## **AVALIAÇÕES SISTÊMICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: INSTRUMENTO DE GESTÃO PÚBLICA DA QUALIDADE DO ENSINO E MECANISMO DE CONTROLE SOCIAL**

***EVALUATION OF BASIC EDUCATION: A TOOL FOR PUBLIC MANAGEMENT OF THE QUALITY OF EDUCATION AND SOCIAL CONTROL MECHANISM***

### **LUCIENE APARECIDA DA SILVA**

Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local  
Coordenadora do programa Escola Integrada – Escola Municipal  
Doutor José Xavier Nogueira  
[lucie@uai.com.br](mailto:lucie@uai.com.br)

### **NELSON LUIZ DOS SANTOS GARCIA**

Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local  
Professor do Curso de Direito das Faculdades Integradas Promove  
[juruducobr@ig.com.br](mailto:juruducobr@ig.com.br)

### **ADRIANA CÉLIA DA SILVA BICALHO**

Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local  
Professora do Centro Universitário UNA  
[acsbicalho@gmail.com](mailto:acsbicalho@gmail.com)

Recebido em: 07/04/2010

Aprovado em: 21/09/2010

**ISSN 2175-5787**

## **Resumo**

Este ensaio focaliza os desdobramentos e implicações decorrentes da oficialização e aprimoramento dos sistemas nacional e estadual de avaliação da educação básica ocorridos na primeira década deste século. Tem como objetivo analisar questões de ordem teórica-prática, subjacentes a lógica de conformação das avaliações sistêmicas educacionais enquanto instrumento de gestão pública e mecanismo de controle social das políticas implantadas e resultados educacionais publicamente aferidos em todas as esferas federativas. Neste estudo exploratório, as informações analisadas foram captadas mediante a seleção de conceitos e dados veiculados nos *web sites* governamentais, boletins pedagógicos das avaliações focalizadas, publicações periódicas dos órgãos governamentais e estudos conduzidos por renomados pesquisadores da área. A problematização evidencia que não basta avaliar. É necessário investir em estratégias eficazes de apropriação e utilização destes resultados por toda a comunidade escolar e demais setores sociais, vislumbrando ao redimensionamento da gestão dos processos educacionais internos a escola, em favor da real melhoria da qualidade do ensino ministrado nas instituições públicas.

**Palavras-Chaves:** Avaliações Sistêmicas Educacionais. Políticas Públicas. Gestão da Qualidade do Ensino.

## **Abstract**

This essay focuses on the ramifications and implications of the formalization and enhancement of the national and state assessment of basic education that occurred in the first decade of this century. Aims to examine issues of a theoretical-practical logic underlying the conformation of systemic educational evaluations as a tool for public management and social control mechanism implemented policies and educational outcomes publicly measured in all federal spheres. In this exploratory study, the information analyzed was captured by the selection of concepts and data provided on government web sites, newsletters focused teaching evaluations, periodic publications of government agencies and research conducted by renowned researchers. The questioning is not enough evidence to evaluate. It is necessary to invest in effective strategies of appropriation and use of these results for the entire school community and other social sectors, seeing that we redefine the management of educational processes inside the school, in favor of a real improvement in the quality of education provided in public institutions.

**Key-Words:** Systemic Educational Assessments; Public Policy; Management of the Quality of Education.

## 1. INTRODUÇÃO

Até as três décadas finais do século passado, os debates educacionais e as políticas públicas delineadas e implantadas, congregavam esforços em prol da universalização do ensino fundamental.

Nos anos 90, vencidos alguns dos principais embates no que se refere à questão do ingresso das crianças oriundas das camadas populares ao ensino fundamental público e gratuito, o desafio da permanência desses alunos na escola passa a se configurar como uma das temáticas centrais nas agendas de discussão dos órgãos secretariados da educação.

Estudos e análises mais detalhados começaram a sinalizar que o fluxo escolar com suas elevadas taxas de distorção idade-série e de evasão escolar correspondia a uma das cruéis evidências da insuficiência ou ponto de maior vulnerabilidade da política pública educacional.

Não obstante ao fracasso escolar, fenômeno histórico-social complexo, a garantia de vagas e a obrigatoriedade da matrícula das crianças em idade escolar nos estabelecimentos públicos de ensino, representaram, em certa medida, um avanço em direção à tentativa de se fazer cumprir o princípio constitucional da equidade social.

Entretanto, tais medidas se mostraram insuficientes às aspirações de promoção e garantia da verdadeira inclusão social, latentes nas sociedades globais contemporâneas. Esta latência tem si manifestado em movimentos diversos tais como o *Todos Pela Educação*, após séculos de dívidas acumuladas do poder público brasileiro para com a educação de seu povo.

Os discursos, debates e estudos educacionais apresentados na década final do século passado e na primeira deste milênio têm focalizado a melhoria da qualidade do ensino público como um dos grandes trunfos no combate ao fracasso escolar e seus aspectos adjacentes, tal como a regularização do fluxo escolar.

Por conseguinte, temas como o papel das avaliações no sistema educacional brasileiro, a apropriação e utilização dos resultados educacionais enquanto instrumento de gestão pública da qualidade do ensino e mecanismo de controle social da política e resultados educacionais têm sedimentado cada vez mais a formulação e utilização dos indicadores sociais e educacionais nas três esferas governamentais.

A partir do panorama descrito, este ensaio focaliza os principais desdobramentos e implicações provenientes da oficialização e gradativo aprimoramento dos sistemas de avaliação da educação básica em âmbito federal – Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) - e a nível estadual – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE).

Nesse sentido, busca-se destacar alguns pontos polêmicos, tais como: *rankiamento* dos resultados aferidos nos testes educacionais em larga escala, a pactuação de metas relativas à projeção de alcance de níveis mais elevados de proficiência pelas escolas públicas em cada ciclo avaliativo sistêmico e as implicações e ressonâncias sociais advindas desta política pública.

## **2. AVALIAÇÃO SISTÊMICA EDUCACIONAL: DEFINIÇÃO E CONTEXTO HISTÓRICO**

Historicamente no Brasil, somam-se às mazelas sociais decorrentes do processo de colonização e do desordenado crescimento demográfico acirrado na segunda metade do século passado, os altos índices de analfabetismo populacional, a distorção idade-série, o abandono e evasão escolar registrados nos censos demográficos e educacionais, qualitativamente mensurados pelos indicadores sociais e educacionais.

Em analogia ao discurso de Antunes (2007?, s/p.)<sup>1</sup>, como uma das consequências sofridas pelo sistema educacional brasileiro em virtude das precariedades e vicissitudes dessa época, tem-se que inúmeros estabelecimentos de ensino tiveram que ser rapidamente construídos e professores maciçamente formados Brasil afora.

O salto veloz do número de estabelecimentos de ensino construídos e professores formados em tão pouco tempo, conforme descrito na literatura educacional brasileira, guarda em si uma intrínseca relação com o fracasso escolar. Este tem como um de seus subprodutos as elevadas taxas de distorção idade-série, uma vez que essa situação implica em perda substancial da qualidade infraestrutural necessária ao funcionamento eficiente do sistema de ensino.

Neste contexto, e especialmente entre os anos de 1980 e 1990, nota-se que vencidos os desafios básicos inerentes à universalização do ensino fundamental público e gratuito, aprofunda-se, a percepção da necessidade da criação de uma base de dados com informações mais precisas e abrangentes em torno do panorama educacional brasileiro.

Assim, tendo como um de seus principais atributos, o direcionamento assertivo dos investimentos públicos em educação pelos órgãos secretariados da gestão do ensino, os programas de avaliação educacional sistêmica começaram a ocupar a agenda de discussões nacionais em meados da década de 1980.

---

<sup>1</sup> Disponível em Vídeo / CD-ROM. Coleção Celso Antunes II. São Paulo: ATTA Mídia e Educação, [2007?].

Esses debates refletiam a emergente necessidade de formulação de diagnósticos quanti-quali, que subsidiassem a formulação e execução de políticas públicas orientadas para a consolidação de uma nova cultura de avaliação nos meios educacionais, centrada na melhoria da qualidade de ensino.

A vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394 de 20 de Dezembro de 1996) estabelece no seu Art. 9º, Inciso VI que “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”, confirmando e oficializando, portanto, necessidades e expectativas sinalizadas na década anterior à sua promulgação.

Neste ensejo, o documento intitulado *Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2008-2011* do Ministério da Educação (MEC), anuncia na sua introdução que:

A sociedade e o poder público estão mais atentos à qualidade da gestão e à melhoria da eficiência do gasto público, assim como ao controle sobre a efetividade da ação do Estado. Nesse sentido, a avaliação de políticas, programas e ações tem desempenhado importante papel e se tornado fator imprescindível dentro do ciclo de gestão, uma vez que funciona como instrumento de transparência às ações de governo (BRASIL, 2010, p.4).

Dalben (s/d, s/p.)<sup>2</sup> define a avaliação sistêmica como:

Uma modalidade de avaliação, em larga escala, desenvolvida no âmbito de sistemas visando, especialmente, a subsidiar políticas públicas na área educacional. Constitui-se em um mecanismo privilegiado capaz de fornecer informações, sobre processos e resultados dos sistemas de ensino às instâncias encarregadas de formular e tomar decisões políticas na área da educação. É uma estratégia que pode influenciar a qualidade das experiências educativas e a eficiência dos sistemas, evitando o investimento público de maneira intuitiva, desarticulada ou insuficiente para atender às necessidades educacionais.

Nos boletins pedagógicos da avaliação da educação, instrumento oficial de divulgação dos resultados educacionais, encaminhados anualmente pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) a cada escola pública municipal e estadual, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd.), da Universidade Federal de Juiz de Fora, obtém-se a seguinte diferenciação entre a avaliação em sala de aula e a avaliação externa:

---

<sup>2</sup> Disponível em <http://www.educacao.mg.gov.br/crv>. Acesso em 24/11/2008.

A avaliação interna é realizada pelos próprios membros da equipe de uma unidade escolar, ou seja, ela acontece dentro da sala de aula. Seu objetivo principal é avaliar a aprendizagem dos alunos. [...] O foco da avaliação interna, portanto, é o próprio aluno.

Já a avaliação externa recebe esse nome porque é efetivada por uma instituição externa à escola e, como são avaliadas redes de ensino e um grande número de alunos, também é chamada de avaliação em larga escala. Assim, o foco da avaliação em larga escala é a escola, tendo por unidade de medida o desempenho dos alunos, geralmente em Língua Portuguesa e Matemática, aferido por meio de testes padronizados. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2008, p. 23).

Conforme sinalizado neste documento, há que se ressaltar que “seja na avaliação interna, ou na externa, a ação de avaliar implica em refletir sobre uma determinada realidade, a partir de dados e informações, e emitir um julgamento que possibilite uma tomada de decisão” (*idem*).

Embora implantados recentemente e carentes de ajustes, reconhece-se que os resultados educacionais obtidos a partir do desenvolvimento de programas específicos de avaliação em larga escala, tal como o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), situado no âmbito do SIMAVE, apresentam expressiva relevância no que tange a formulação de políticas públicas viabilizadoras de intervenções conjunturais efetivas nos níveis micro (escolas) e macro (secretarias e ministério). Constituem-se também em importante mecanismo de indução de mudanças e inovações educacionais.

Os problemas diagnosticados têm sinalizado a necessidade de se priorizar o investimento em políticas de enfrentamento qualificado às demandas específicas a cada etapa da educação básica. Denota-se, portanto, a necessidade de implementação de programas educacionais focalizados na superação das lacunas e carências detectadas na formação inicial e continuada do corpo docente, além da realização de reformas curriculares, de estrutura e funcionamento das escolas públicas, do plano de carreira docente, dentre outros.

### **3. O SISTEMA NACIONAL E O SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROGRAMAS E MODALIDADES**

Na esfera federal, o SAEB<sup>3</sup>, cuja matriz de concepção começou a ser idealizada nos finais dos anos 80, tendo sua primeira aplicação realizada em 1990, constitui iniciativa pioneira no país.

O sistema é composto, conforme estabelece a Portaria nº 931, de 31 de 2005, por um processo avaliativo de modalidade censitária e por outro de natureza amostral (BRASIL)<sup>4</sup>.

Um destes processos recebe a denominação de Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). De natureza censitária, concentra a aplicação bienal de testes de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática nos alunos das redes públicas de ensino, regularmente matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental. É popularmente designada de Prova Brasil. Sua unidade de diagnóstico e análise é a escola (*Idem*).

O outro, de natureza amostral, denominado Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), tem como seu enfoque diagnóstico e analítico nas gestões dos sistemas educacionais. Os testes de Língua Portuguesa e Matemática que compõem essa modalidade de avaliação, também são aplicados bienalmente aos alunos regularmente matriculados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do ensino médio em estabelecimentos públicos e particulares de ensino. Nas suas divulgações, a ANEB é designada SAEB (*Ibdem*).

Em Minas Gerais, embora a concepção e materialização do processo de avaliação em larga escala da rede estadual de ensino, tenha-se iniciado em 1990, somente no ano 2000, após reestruturação do programa existente, o SIMAVE<sup>5</sup> foi oficializado.

O SIMAVE é atualmente composto por três programas de avaliação: o PROALFA, o Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (PROEB) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE). Embora específicos, guardam intrínseca relação de complementaridade entre si (MINAS GERAIS, 2008).

Com a ampliação em 2004, da duração do ensino fundamental de oito para nove anos, a SEE-MG instituiu, a partir de 2005, o PROALFA. Este programa tem como objetivo avaliar as habilidades de leitura e escrita dos alunos do ciclo de alfabetização da rede pública durante seu processo de alfabetização.

O PROALFA congrega duas modalidades de avaliação. Uma censitária, destinada aos alunos do 3º ano e aqueles que apresentaram baixo desempenho na aplicação do ano anterior.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.mec.gov.br/provabrazil>. Acesso em: 24/11/2008.

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.mec.gov.br/provabrazil>. Acesso em: 24/11/2008.

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/simave/>. Acesso em: 24/11/2008.

E a outra, amostral, destinada aos alunos do 2º e 4º anos do ensino fundamental das escolas públicas (GREMAUD et al., 2009a).

O diferencial na avaliação censitária do PROALFA está no fato de ser diagnosticado o nível de alfabetização em que situa cada aluno avaliado. Assim, os gestores do sistema, a equipe técnico-pedagógica e os professores de cada escola e de cada classe, passam a dispor de informações mais detalhadas e específicas para subsidiar as intervenções pedagógicas, nos níveis macro (secretarias e superintendências regionais de ensino) e micro (escolas e salas de aula) mais apropriadas ao alcance da meta “toda criança lendo na idade certa”, ou seja, até os oito anos de idade (*Idem*).

O PROEB, embora empregue a modalidade de avaliação censitária, tem por objetivo mensurar os resultados de desempenho das escolas públicas nos anos finais de cada bloco de ensino e não de cada aluno individualmente, como ocorre no PROALFA.

Até o momento, o PROEB tem o seguinte histórico: em 2000, foram avaliados os alunos de 4º e 8º séries do Ensino Fundamental e do 3º Ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; em 2001, as mesmas séries foram submetidas a testes de Ciências Humanas e da Natureza; em 2002, de Língua Portuguesa. Em 2003, foram aplicados os testes de Matemática pelos professores da própria rede, ao contrário dos anos anteriores, em que os aplicadores eram externos e contratados. A partir de 2006, testes de Língua Portuguesa e Matemática passaram a ser aplicados, anualmente, aos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio (GREMAUD et al., 2009a, p. 47).

Constata-se, portanto, que o PROEB guarda intrínseca relação e semelhança com a ANRESC, não apenas pelas características estruturais do programa, mas também pelo fato de empregar Matriz de Referência cujos descritores apresentam equivalência aos da matriz da ANRESC e utilizar-se da mesma metodologia de composição e análise dos itens de avaliação, a Teoria de Resposta ao Item (TRI).

A Matriz de Referência para avaliação é composta por agrupamento de descritores, cuja finalidade é informar com clareza o que será avaliado em cada item do teste em larga escala. Constitui ferramenta essencial à padronização, transparência, legitimidade do processo avaliativo e condições de uso adequado dos dados aferidos enquanto diagnóstico para intervenção nos níveis macro e micro do sistema de ensino (GREMAUD et al., 2009a).

A TRI designa uma metodologia estatística, que dentre outros atributos, possibilita a comparabilidade entre os diversos ciclos avaliativos.

Deste modo, são asseguradas as condições fundamentais de comparabilidade, de um período avaliativo ao outro, entre os resultados aferidos pelo PROEB e deste com os identificados pela aplicação da ANRESC (*Idem*).

O PAAE constitui uma relevante inovação educacional à medida que objetiva identificar o estágio de desenvolvimento dos alunos do 1º ano do Ensino Médio, fundamentado numa perspectiva diagnóstico-formativa. Para tanto, é realizada a aplicação de um teste no primeiro semestre letivo, a fim de identificar os conhecimentos prévios do aluno em relação aos conteúdos dos CBC e outro no final do ano letivo, para verificação das aprendizagens agregadas ao aluno (*Ibdem*).

[...] foi iniciado em 2005, nas 504 escolas Referência. Em 2008, foi expandido para 1920 escolas Estaduais de Ensino Médio. Constituído por um Banco de Itens, de todas as disciplinas, é um sistema informatizado, acessível on-line, por meio do qual são geradas provas e emitidos relatórios de desempenho por turma. Também são gerados relatórios da performance de cada professor, o que permite subsidiar a sua autoavaliação e avaliar sua prática docente. Tem como fundamento o Conteúdo Básico Comum – CBC-, que orienta e define os eixos temáticos, tópicos de conteúdo e as habilidades essenciais, indispensáveis à vida do aluno (*Ibdem*, 2009, p. 45).

#### **4. DE INSTRUMENTO DE GESTÃO PÚBLICA DA QUALIDADE DO ENSINO A MECANISMO DE CONTROLE SOCIAL DA POLÍTICA E RESULTADOS EDUCACIONAIS**

Da leitura contextual das principais fontes consultadas e referenciadas no bojo teórico desta produção (GREMAUD, 2009ab e CASTRO, 2009), depreende-se que a conformação da cultura de avaliação de programas e projetos socioeducacionais, corroborou para se efetivar no Brasil a incorporação da concepção terminológica da expressão “indicadores sociais.” Esta expressão sugere um parâmetro para avaliação de resultados e dos impactos das políticas públicas - eficiência, eficácia e efetividade de programas e projetos sociais. E, por conseguinte, dos índices de desenvolvimento alcançados por uma sociedade no que se refere aos direitos sociais básicos.

A importância da incorporação conceitual e operacional do termo indicadores sociais advém do fato de traduzir em linguagem universal e específica o objeto que se toma para avaliação. Assim, ao possibilitar a comparabilidade da evolução e também da projeção de índices de desenvolvimento no âmbito das políticas públicas, programas e projetos, torna mais tangível e concreta a mensuração do conceito de qualidade no campo social (*Idem*).

Até recentemente era muito difícil discutir, via mensuração concreta, os níveis de qualidade da educação, da saúde e outros direitos sociais fundamentais. Hoje, porém, não se concebe, seja por exigência dos organismos internacionais, seja por pressão interna, o financiamento, o investimento e a conjugação de esforços múltiplos dos setores da sociedade em prol de uma dada política social, se no escopo de seu projeto não constar a etapa da avaliação com metodologia e indicadores definidos e assertivos.

Tal prerrogativa representa avanços e ganhos sociais, pois, permite também aos organismos da governança internacional, estabelecer paralelos e comparativos de crescimento e desenvolvimento entre entes federados e nações.

Na contemporaneidade, paralelamente à conformação da cultura de avaliação dos programas socioeducacionais, o uso de uma série de indicadores sociais tem-se difundido cada vez mais no Brasil e mundialmente.

Segundo Castro (2009, p. 32), numa “perspectiva gerencialista – e com o objetivo de aumentar a eficiência e a efetividade dos sistemas educacionais – [...] o Ministério da Educação, por meio do INEP, criou, em 2007, o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)”.

O IDEB constitui índice resultante da combinação dos indicadores de fluxo escolar (distorção idade-série e evasão) e do desempenho dos estudantes na Prova Brasil. Noutras palavras, sua composição advém da associação dos dados da Prova Brasil aos dados do Censo Escolar.

Da argumentação da autora depreende-se que o uso de indicadores de desempenho para a avaliação da qualidade, constitui-se em mecanismo gerencial de controle e responsabilização (*accountability*). Tal estratégia gerencial, segundo Castro (2009), tem se expandido à medida que tem sido bastante empregada nas atuais políticas públicas implementadas nos âmbitos federal e estadual, a exemplo do estado de Minas Gerais, sobretudo, no campo educacional, com enfoque na responsabilização da escola ou do município.

As políticas centradas na responsabilização da escola ou do município, mediante a lógica da publicidade dos resultados assumem nuances multifacetadas. A ação reguladora empreendida pelo órgão governamental central tem na pactuação de índices e metas contratuais e na exposição social dos resultados da escola algumas das estratégias mais difundidas e empregadas na atualidade.

Estudiosos da área, a exemplo de Gremaud (2009b), sinalizam que tais medidas, tanto podem contribuir para a elevação dos níveis de consciência real dos resultados quanto podem insuflar a concorrência e o *rankiamento* dos resultados entre as unidades de ensino. Há, além disso, o risco da redução ou limitação do currículo escolar às competências ou habilidades mínimas delineadas nas matrizes de referência das avaliações em larga escala. Contudo, Gremaud (2009b, p.7) afirma que:

Com a Prova Brasil, os resultados expandiram-se para todos os sistemas de ensino e houve maior transparência nas informações. Foram divulgados para as escolas e para toda a sociedade. Na prática, a Prova Brasil agregou ao diagnóstico um sistema de rendição de contas. O objetivo é ampliar o envolvimento das escolas e da comunidade na análise do desempenho dos alunos e mobilizá-las na busca da melhoria da qualidade de ensino.

O autor esclarece ainda que tal finalidade encerra controvérsias. Se por um lado, há os que argumentam que a transparência na divulgação dos resultados educacionais pode impulsionar a mobilização dos dirigentes e de toda a comunidade escolar em prol da melhoria da qualidade do ensino, por outro, “os críticos afirmam, porém, que os indicadores de desempenho são medidas imperfeitas de qualidade e explicam que estudos mostram a importância de elementos extraescolares no desempenho dos alunos.” (*Idem*).

A despeito de toda complexidade e dificuldades inerentes à distinção do efeito escolar da avaliação sobre a aprendizagem dos alunos, há também críticos e estudiosos que defendem um aprofundamento dos estudos em torno da análise dos dados socioeconômicos e demais fatores levantados mediante a aplicação dos questionários contextuais.

Os questionários contextuais designam instrumentos cujos respondentes são alunos, professores regentes de classe e dirigentes escolares envolvidos na aplicação e realização dos testes em larga escala. As questões elencadas, por exemplo, no questionário dos alunos, objetivam captar dados reveladores das características demográficas, trajetória escolar, atitudes pessoais, caracterização das famílias, nível socioeconômico, capital cultural e envolvimento dos pais (AVALIA, 2008).

Embora se disponha de vasta literatura sobre o tema, sua disseminação e conhecimento entre os profissionais que atuam na escola e na gestão dos órgãos regionais de ensino são, ainda, bastante incipientes.

Tal medida importaria no apontamento do uso eficaz e associado de estratégias que vislumbrem o movimento ascendente e descendente da mobilização em prol da melhoria da

qualidade do ensino. Noutras palavras, num movimento sinérgico entre atores e fatores internos e externos à escola.

## **5. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA APROPRIAÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS EM FAVOR DA MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO**

São inúmeras as implicações da publicidade social dos resultados educacionais aferidos pelas avaliações em larga escala, seja na esfera estadual ou federal e pela divulgação do IDEB para o cotidiano da escola e da sala de aula.

Em nível nacional, este índice demonstra como a gestão pública educacional, tem utilizado os dados extraídos do censo escolar (fluxo – evasão e distorção idade/série) e das avaliações sistêmicas (desempenho das escolas e redes municipais e estaduais) para formulação de políticas públicas com foco na melhoria da qualidade do ensino, em especial da Educação Básica.

A identificação do IDEB obtido pelas escolas públicas municipais e estaduais tem possibilitado ao MEC direcionar a injeção de recursos nas unidades escolares, cujo índice situa-se abaixo da média nacional, através da qualificação dos gestores escolares na Metodologia de Planejamento Estratégico do PDE-Escola.

A ferramenta PDE-Escola é constituída por uma combinação de instrumentos de planejamento gerencial, metodológico e estratégico para elaboração e execução do Plano de Desenvolvimento Escolar, desenvolvido e periodicamente ajustado no âmbito do MEC e disseminado entre as escolas públicas mediante o encaminhamento de manuais e qualificação em oficinas de trabalho e análise de casos simulados.

A metodologia PDE-Escola, fundamenta-se nos princípios de efetiva participação e responsabilização nominal dos membros da comunidade escolar pela execução e avaliação das metas e ações previstas no planejamento elaborado.

De modo similar, em Minas Gerais, foi instituído e implantado desde o ano de 2007, o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). Através desse programa, cada escola estadual é orientada a elaborar e operacionalizar seu Plano de Intervenção Pedagógica (PIP).

A formulação do PIP está condicionada e diretamente vinculada às etapas de divulgação, leitura, apropriação e análise pedagógica contextual dos seus resultados educacionais disponibilizados pela SEE-MG através do encaminhamento anual dos Boletins Pedagógicos do SIMAVE (PROALFA / PROEB).

O desenvolvimento do PIP nas escolas estaduais de Minas Gerais é acompanhado e orientado pelos analistas educacionais que integram as equipes regionais (vinculadas às Superintendências Regionais de Ensino) e Central (vinculada ao órgão central da SEE-MG).

Portanto, entre ganhos e retrocessos, pode-se inferir que esses índices demarcam um grande avanço do sistema educacional brasileiro.

Tanto as ações oriundas do PDE-Escola (em nível federal), quanto às vinculadas ao PIP (rede estadual mineira), somam-se a outras estratégias pontuais da gestão dos sistemas educacionais, no sentido de se viabilizar e promover a efetiva articulação, no lócus escola – sala de aula, dos resultados das avaliações educacionais com os demais programas e projetos da SEE-MG, demais secretarias do governo estadual e do MEC.

Contudo, a despeito de todos os esforços empreendidos e avanços identificados, a apropriação, compreensão, análise contextual e o uso pedagógico dos resultados educacionais ainda constituem partes dos grandes desafios do processo de avaliação em larga escala.

Fato é que fatores diversos corroboram para que este processo exija dimensões de enfrentamento amplas com tomada de decisões firmes por parte de cada escola. Dentre esses fatores, observados e descritos por diversos atores que fazem parte do sistema público escolar destacam-se os seguintes: o enraizamento de práticas de difícil alteração na cultura escolar (GREMAUD, 2009b), resistência docente às reformas estruturais ou ao novo, formação docente inicial deficitária, monopólio das informações no interior da escola, relações de poder estabelecidas no interior e entorno desta, dificuldade dos profissionais docentes em lidar com as múltiplas linguagens e mídias convergentes e com a diversidade dos ritmos de aprendizagem dos alunos, a própria conotação ou efeito negativo que a ação avaliativa encerra ao longo da história da educação brasileira, dentre outros.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Dentre as contribuições que os resultados educacionais aferidos pelos testes em larga escala podem agregar à escola, merece destaque o desdobramento metodológico processual do trabalho de elaboração do planejamento estratégico procedido a partir da análise pedagógica contextual destes dados.

Nesta perspectiva, ao internalizar a concepção de que não há avaliação se ela não trouxer um diagnóstico que proporcione uma intervenção para a melhoria do planejamento, da

prática de ensino e de todos os seus processos formativos, a escola avança em direção a “superação de toda uma cultura escolar que ainda relaciona avaliação com exames e reprovação” (LUCKESI, 2006).

Os grilhões dessa cultura estão também evidentes nos dados estatísticos dos censos anuais da educação brasileira. Pois, a despeito de todo o avanço concretamente percebido nas escolas e salas de aulas brasileiras, as lacunas da dívida educacional brasileira para com o seu povo, ainda perduram nas altas e inaceitáveis taxas de evasão e reprovação escolar. Grosso modo, essas taxas são contabilizadas, em níveis crescentes, sobretudo, nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Uma de suas prováveis causas seria de cunho psicológico: quanto maior o tempo de escolarização do aluno, mais forte o sentimento de ter passado por sucessivos exames escolares destinados apenas a aferir o seu fracasso e o que ainda não sabe. De qualquer forma, a situação sinaliza um fato merecedor de investigação, reflexão e tomada de decisão pela própria escola.

A superação completa dos resquícios e grilhões dessa cultura de avaliação escolar rumo a uma cultura de compartilhamento de responsabilidades e gestão democrática requer algo além da mera divulgação dos resultados a toda a sociedade, deixando os alunos e seus pais ou responsáveis na condição de meros expectadores e quando muito, de coadjuvantes do processo.

Professores, pais e alunos são os primeiros interessados na informação e discussão destes resultados. Porém, grosso modo, em muitas escolas brasileiras são apenas superficialmente informados em percentuais numéricos do resultado de sua escola. A frieza dos índices de proficiência isolada da análise contextual diz muito pouco ou nada sobre em quais patamares a escola se encontrava, onde se situa e quais decisões precisa tomar e colocar em prática para a melhoria da qualidade do ensino ministrado.

Ensino de qualidade se traduz na permanência exitosa dos estudantes na escola e na conclusão em tempo certo de cada nível da Educação Básica. Sua ressonância se exprime na regularização do fluxo escolar, independentemente de programas de aceleração da aprendizagem e correção de fluxo, invertendo-se a polarização do investimento em ações remediativas para a adoção de medidas eficazmente preventivas.

## **7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANTUNES, Celso. **Avaliação da Aprendizagem**. Coleção Celso Antunes II. São Paulo: ATTA Mídia e Educação, [2007]. Disponível em Vídeo / CD-ROM.

AVALIA ASSESSORIA EDUCACIONAL. **Marco Teórico: Competências em Leitura e Matemática**. [São Paulo], [2008]. 47 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O que é Saeb**. Brasília. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/provabrazil>>. Acesso: em 24/11/2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2008-2011**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 02/04/2011.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. *In*: FRANÇA, Magna e BEZERRA, Maura Costa (orgs.) *et al.* **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Líber livro, 2009. cap. 1, p. 21-44.

DALBEM, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Avaliação Sistêmica**. Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/crv>>. Acesso em: 24/11/2008.

GREMAUD, Amaury Patrick. *et al.* **Avaliação Continuada: Apropriação e Utilização dos Resultados**. Minas Gerais. Juiz de Fora: FADEPE, 2009a. 75 p.

GREMAUD, Amaury Patrick. Avaliações educacionais, rendição de contas e descentralização. *Avalia em Ação*. **Revista da Avalia Assessoria Educacional**. São Paulo - SP, 2. ed., ano 2, p. 6-7, abr. 2009b.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e Avaliação. O Objetivo da Avaliação é Intervir para Melhorar. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Ed. Abril, 191 ed., abr. 2006. Entrevista concedida a seção Fala, Mestre!

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Boletim Pedagógico de Avaliação da Educação: SIMAVE/PROEB – 2008**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2, jan./dez. 2008, anual.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **SIMAVE**. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/simave>>. Acesso em: 24/11/2008.