

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A PROVA BRASIL E A QUESTÃO DA QUALIDADE  
NO TRABALHO DO GESTOR EDUCACIONAL**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**Camila Campagnolo**

**Santa Maria, RS, Brasil.**

**2012**

# **A PROVA BRASIL E A QUESTÃO DA QUALIDADE NO TRABALHO DO GESTOR EDUCACIONAL**

**por**

**Camila Campagnolo**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Glades Tereza Felix**

Santa Maria, RS, Brasil

2012

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia de  
Especialização

**A PROVA BRASIL E A QUESTÃO DA QUALIDADE NO TRABALHO  
DO GESTOR EDUCACIONAL**

elaborada por  
**Camila Campagnolo**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**Comissão Examinadora**

**Glades Tereza Felix, Dr<sup>a</sup>.**  
(Presidente/Orientadora)

**Simone Freitas da Silva Gallina, Dr<sup>a</sup>.** (UFSM)

**Celso Ilgo Henz, Dr.** (UFSM)

**Clóvis Renan Jacques Guterres, Dr.** (UFSM)

Santa Maria, 02 de março de 2012

## **RESUMO**

Monografia de Especialização  
Curso de Especialização em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **A PROVA BRASIL E A QUESTÃO DA QUALIDADE NO TRABALHO DO GESTOR EDUCACIONAL**

AUTORA: CAMILA CAMPAGNOLO

ORIENTADORA: GLADES TEREZA FELIX

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 02 de março de 2012

O presente trabalho desenvolve um estudo acerca das avaliações educacionais realizadas pelo Estado nas escolas públicas, visando indicadores para a educação brasileira, sendo esses o objetivo da pesquisa, no sentido de compreender a eficácia da contribuição para o planejamento do trabalho do gestor educacional, problematizando acerca do nível de melhoria da qualidade do ensino pós os resultados da Prova Brasil. Essa discussão nos leva a considerar que as avaliações, em seus formatos, possuem concepções que respondem a um modelo estatal vigente. Para a análise, desenvolveu-se uma pesquisa documental, nos sites do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em busca de dados e resultados da Prova Brasil dos últimos três anos de avaliação (2005 – 2007 – 2009) de quatro escolas brasileiras, escolhidas aleatoriamente, com a semelhança de serem escolas estaduais, mas de diferentes estados, buscando conhecer a variedade brasileira nesse sentido. Para qualificação do trabalho, tornou-se necessária a realização de uma entrevista com uma gestora de uma das quatro escolas pesquisadas. A partir dos dados levantados, encontrou-se uma discrepância de resultados entre as escolas, desvelando-se assim um modelo avaliativo ainda genérico e pouco eficaz para o trabalho do gestor educacional.

Palavras-chave: Prova Brasil; Qualidade; Gestor Educacional.

## **ABSTRACT**

Monograph of Specialization  
Specialization Course in Educational Management  
Federal University of Santa Maria

### **THE PROOF BRAZIL AND THE QUESTION OF QUALITY AT WORK OF MANAGER OF EDUCATION**

AUTHOR: CAMILA CAMPAGNOLO

GUIDANCE: GLADES TEREZA FELIX

Date and Place of Defense: Santa Maria, 2<sup>nd</sup> of March of 2012

This paper develops a study of the educational assessments conducted by the State in public schools, seeing the indexes for the Brazilian education, being these the research objects, in the sense of understanding the effectiveness of the contribution to the educational manager work planning, questioning about the level of improvement in the quality of education after the results of Brazil Test. This discussion leads us to take into consideration that the assessments in their formats, are concepts that respond to an existing state model. For the analysis, it was developed a documentary research, at the Ministry of Education (MEC) and the National Institute for the Study and Research Anísio Teixeira (INEP) websites, looking for data and results of the Brazil Test from the last three years of assessment (2005 – 2007 – 2009) from four Brazilian schools, randomly chosen, with the similarity of being state schools, but from different states, in order to know the Brazilian variety in the issue. For the qualification of this work, it became necessary to conduct an interview with a manager of one of the four schools surveyed. From the data collected, it was found a discrepancy in results among the schools, thus revealing an evaluative model yet generic and not very effective for the work of the educational manager.

Keywords: Proof of Brazil; Quality; Educational Manager.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	7
2. REFERENCIAL TEÓRICO .....	10
3. ANÁLISES COM INTERPRETAÇÕES DA GESTÃO .....	21
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
5. REFERÊNCIAS .....	34
6. ANEXO .....	36

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho desenvolve um estudo acerca das avaliações educacionais realizadas pelo Estado nas escolas públicas, visando indicadores para a educação brasileira, sendo essas partes importantes para o planejamento do trabalho do gestor educacional em prol da qualidade do ensino-aprendizagem.

Essa discussão nos leva a considerar que tais avaliações, em seus formatos, possuem concepções que respondem a um modelo estatal vigente.

Suspeita-se que a intervenção do Estado brasileiro, por meio de tais avaliações, confunde e retira a autonomia dos gestores escolares, pois estes apenas executam tal política, sem nenhum tipo de participação na elaboração dessas provas. Diante disso, nosso problema de investigação busca saber qual o nível de melhoria da qualidade do ensino e da gestão pós resultados da Prova Brasil.

Esta pesquisa se justifica, então, de um lado como aluna do Curso de Gestão Educacional, onde frequentei disciplinas que apresentaram a importância do trabalho do gestor referente à qualidade da educação, a partir de múltiplas ações, entre elas a valorização da avaliação como processo de qualificação para as mudanças. De outro lado, como bolsista da Comissão de Avaliação Institucional do CE (CAICE), onde tive a oportunidade de estudar mais profundamente bases teóricas que fundamentam os processos avaliativos, e com isso percebe-se que a avaliação está no centro dos dilemas que envolvem a educação brasileira nos últimos anos. Mais que isso, Worthen (2004) ainda afirma que

uma definição mais extensa diria que a avaliação é identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor (valor ou mérito), a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a esses critérios. (WORTHEN, 2004, p. 35)

Esses processos avaliativos da aprendizagem possuem características referentes ao modelo pedagógico pretendido, com as suas produções, aplicações e resultados/indicadores.

O crescente empenho do Estado em realizar avaliações desde os anos 80, e principalmente nos últimos anos, buscando desenvolver indicadores com o intuito de definir a qualidade da educação no Brasil, torna necessária a discussão do tema, isso porque os resultados dos processos avaliativos irão nortear o trabalho dos

gestores educacionais dentro do âmbito escolar, além de compreender as teorias que definem o conceito de avaliação educacional utilizado pelo Estado.

Assim, os objetivos desse trabalho consistem em compreender a efetiva contribuição da Prova Brasil no sucesso da gestão escolar. Para isso, será necessário conhecer o histórico e as características da Prova Brasil, assim como as demais avaliações que o Estado realiza no ensino fundamental brasileiro. E ainda, compreender de que forma o trabalho do gestor se desenvolve e se beneficia através desses processos.

É importante reconhecer que o Governo Federal define suas metas para a educação através do Projeto *Todos pela Educação*, do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE<sup>1</sup> – responsável pela Educação Básica, com base nos resultados obtidos pelos mais diversos indicadores educacionais realizados pelo Estado, desde o ensino fundamental até o ensino superior.

Essas metas devem responder aos problemas apontados nas avaliações educacionais, mostrando-se aqui uma corrente importante, base para a pesquisa a ser realizada. Tais processos refletem diretamente no trabalho dos gestores, os quais são responsáveis pela divulgação, implementação e aplicação de tais materiais produzidos pelo Estado, sendo estes apenas executores de tais políticas.

Como atualmente há muitos formatos avaliativos por grau ou nível de ensino, optou-se pelo estudo de caso<sup>2</sup> da Prova Brasil, por meio das últimas médias deferidas, realizadas pelo Estado de forma histórica, de realidades diferentes dos anos de 2005, 2007 e 2009.

A base metodológica da investigação foi desenvolvida com a utilização de uma abordagem quantitativa baseada em pesquisa bibliográfica com base nos seguintes autores: House, Sobrinho, Hoffmann, Leite, Sousa, entre outros. E

---

<sup>1</sup> O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – é uma política para escola básica integrante do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) que surgiu no Governo Lula da Silva em 2008. Propõe um conjunto de atividades organicamente articuladas, definidas a partir das necessidades da educação Básica. Uma educação básica de qualidade. Investir na educação básica significa investir na educação profissional e na educação superior porque elas estão ligadas, direta ou indiretamente. Significa também envolver todos – pais, alunos, professores e gestores, em iniciativas que busquem o sucesso e a permanência do aluno na escola. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livro.pdf>

<sup>2</sup>As estratégias de pesquisa em Ciências Sociais podem ser: experimentais; *survey* (levantamento); históricas; documentais (análise de informações de arquivos) e estudo de caso. Cada uma dessas estratégias pode ser usada para os propósitos: exploratório; descritivo; explanatório (causal). Isto significa que o estudo de caso poderá ser: exploratório; descritivo ou explanatório (causal), sendo mais frequentes os estudos de caso com propósitos exploratório e descritivo. A estratégia de pesquisa dependerá do tipo de questão da pesquisa, grau de controle que o investigador tem sobre os eventos ou foco temporal (eventos contemporâneos *versus* fenômenos históricos). (LUDKE E ANDRÉ, 1988)



também uma pesquisa documental, nos sites do Ministério da Educação e do INEP, referente às avaliações que este órgão governamental realiza, principalmente os relatórios com os resultados da Prova Brasil das escolas e anos pesquisados. Com as interpretações desses, foi possível a elaboração dos argumentos críticos, desenvolvendo-se ideias a partir dos resultados encontrados.

Subsequentemente, a caminhada nos indicou a necessidade de um reforço, para o qual optamos por realizar entrevistas presenciais com o gestor de uma escola pública, com a intenção de conhecer o momento posterior à aplicação da Prova Brasil, o pós-conhecimento dos resultados enviados pelo órgão estatal, enriquecendo assim a pesquisa.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Os primeiros estudos e processos avaliativos na história do Brasil estão relacionados à avaliação da aprendizagem, que é um processo que tem os primeiros registros no *Ratio-studiorum*<sup>3</sup>, como um exame, uma prova como forma de seleção do aluno. Neste, um dos apontamentos explicitava a necessidade de se realizar o exame individualmente, sem que se pudesse conversar ou olhar para o colega, assim como não era permitido utilizar material para consulta.

Pela influência dos educadores religiosos, principalmente os Jesuítas, no Brasil, o saber tradicional apresenta-se como caráter normativo e religioso, centrado na figura do professor como e num conteúdo dogmático e desvinculado da vida. (FERNANDES, 2002, p. 120).

Consequentemente, novos estudos acabaram por teorizar novas pedagogias, que se tornaram, também, modelos avaliativos. Entre as que mais tiveram ênfase no mundo está a pedagogia tradicional, onde a forma de avaliação é baseada na mensuração, ou seja, com objetivos de medir a aprendizagem, a capacidade dos alunos. Nessa pedagogia a avaliação era utilizada para classificar, mensurando o aprendizado a partir de objetivos selecionados pelo professor.

Esse referencial avaliativo teve como influência ideias pensadas por Tyler no início do século XX, onde o teórico traz estudos sobre a avaliação a partir de testes para diagnosticar a capacidade e sabedoria de cada pessoa. Para ele, a “avaliação é um processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo.” (TYLER *apud* FERREIRA, 2002, p. 99). Percebemos como característica desta avaliação a verificação das mudanças ou permanência do aluno ao final de um tema/conceito/disciplina abordado.

Nesta teoria encontramos a avaliação da aprendizagem como externa, ou seja, vinda de outro setor que não o do avaliado. Isso significa dizer que a avaliação não tem caráter participativo, pois não cabe aos envolvidos diretamente no processo sua organização, desenvolvimento aplicação. Podemos, então, considerar que, segundo Saul (1988, p.26-27), “essa perspectiva permitiu o progresso da tecnologia da mensuração das capacidades humanas, possibilitando o florescimento dos testes padronizados em grande escala”.

---

<sup>3</sup>Documento norteador da pedagogia jesuítica. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas.

Dessa forma, podemos considerar que a avaliação da aprendizagem, segundo a teoria tradicional, é de característica quantitativa<sup>4</sup>. Essa afirmação se dá pelo fato de que quantificar significa utilizar-se de dados para organizar, selecionar algo ou alguém, logo, o professor faz uso da prova igual a todos, para que ao final estabeleça resultados numerados de acordo com a nota final. Assim, os alunos são selecionados e julgados a partir desse número revelado.

Importante destacar que nesta perspectiva já estavam presentes como funções de avaliação os de diagnosticar deficiências e habilidades, acompanhar, controlar o aprendizado do aluno, informar os alunos e professores sobre os progressos obtidos e classificar os alunos segundo o nível de aproveitamento, em comparação ao grupo de classe. O modelo de avaliação que predominou no Brasil, no entanto, acabou por privilegiar a função classificatória da avaliação, em detrimento de suas funções diagnóstica e formativa. (VASCONCELLOS, 2002, p.24).

A partir dessa colocação, entendemos que a avaliação tradicional pesquisada, discutida e colocada até agora é uma característica da nossa realidade, que em todos os seus contextos formou, ou melhor, optou por características rígidas e classificatórias da concepção.

Já no âmbito das avaliações educacionais, que busca compreender o processo educacional em uma concepção mais ampla que a escolar, o Estado vem realizando, organizando, reformulando e implementando modelos avaliativos desde a década de 80 com mais intensidade, desde o ensino fundamental ao ensino superior. A ideia de uma ampliação para a busca de indicadores da qualidade e a regulação, com nova modalidade, tem como principal norteador o compromisso brasileiro, internacionalmente firmado, de organizar políticas nacionais de avaliação, para só depois se organizar um Sistema Nacional de Educação.

O compromisso brasileiro citado refere-se à Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, que foi marco divisório nesse processo de crescimento das avaliações, com a finalidade de, a partir de indicadores resultantes, fazer com que os países acompanhassem a qualidade da educação de seus cidadãos. Outra influência marcante que percebemos ainda, e que também tem influenciado os mais diversos setores do Estado desde a década de 90, é o Banco Mundial (BIRD), que complementa a ideia da educação a partir de especificados os objetivos da aprendizagem em termos observáveis. Ainda, conforme Haltmann, deve

---

<sup>4</sup> Aqui, a intenção é definir avaliação quantitativa como a mensuração dos resultados, simplificando os dados em números classificatórios. (VASCONCELLOS, 2002)

haver mais “gerenciamento por objetivos e uso de indicadores de desempenho e mais controle pelos usuários” (2002, p. 80).

No ensino fundamental, foi no início dos anos 90 que surgiu o primeiro modelo de avaliação em grande escala como instrumento de definição de indicadores no Brasil: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Atualmente, o SAEB tornou-se um composto de dois processos avaliativos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), esta última chamada de Prova Brasil, que será o alvo de investigação desta pesquisa. Isso se justifica porque é a partir dos resultados da Prova Brasil que se definem os indicadores nacionais de qualidade para a educação básica no país, ou seja, é parte definidora do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>5</sup>, processo que é organizado pelo Estado e executado pelos gestores locais.

Nossa pesquisa foi realizada com base no site do MEC com o intuito de analisar as avaliações que são aplicadas no ensino fundamental atualmente. Nessa pesquisa, encontramos as seguintes modalidades avaliativas: Provinha Brasil, Prova Brasil, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Importante destacar que o MEC deferiu o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a educação, visando a qualidade, a partir de índices confiáveis. Para o cumprimento desse objetivo, o INEP vem trabalhando a partir de avaliações de grande escala, definidas como indicadores de qualidade, entre os quais estaremos trabalhando com aqueles direcionados ao ensino fundamental.

Isso pode ser afirmado devido ao INEP desenvolver o IDEB, que é definido a partir da Prova Brasil e a taxa de aprovação escolar, multiplicando-se a nota média da primeira pela segunda. Dessa forma, chegamos ao número – índice – que define o pretendido nível de “qualidade” segundo os parâmetros nacionais e internacionais da educação no Brasil, para que, a partir disso, o governo trabalhe, em tese, para que melhorias ocorram no sistema educacional. Esse índice de qualidade também é

---

<sup>5</sup> Criado pelo INEP em 2007, o IDEB é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação).

calculado na maioria dos países no mundo, o que é divulgado pela imprensa em forma de rankings, ou seja, na classificação entre as escolas, posicionando-as a partir dos índices encontrados. Em vista disso, seguidamente, ouvimos comentários de pais de alunos do ensino fundamental, guiados pela mídia, lutarem por uma vaga em tal escola porque tem um IDEB acima da média.

Os rankings podem ser vistos entre as escolas brasileiras; dessa forma, podemos entender que o governo tem o intuito de obter índices quantitativos e controlar as escolas através do diagnóstico e conseqüentemente a regulação, por meio da supervisão. O que não significa dizer que os indicadores não possuem sua validade,

em boas condições, os indicadores são o reflexo da política educativa e dão eventualmente informações sobre modificações que devem operar nesta política. Porém, devem ser consistentes, isto é, não podem ser demasiadamente sensíveis às flutuações acidentais. (RIBEIRO, 2010. p. 35)

Uma pesquisa documental foi realizada para uma análise das quatro avaliações do ensino fundamental realizadas pelo Estado. A Provinha Brasil, a Prova Brasil, o Pisa e o Encceja.

A Provinha Brasil que teve sua primeira aplicação em 2008, e surgiu a partir das metas definidas pelo PDE, que tem como objetivo a alfabetização dos alunos até os oito anos de idade. Dessa forma, a avaliação tem como finalidade diagnosticar o processo de alfabetização de alunos do segundo ano do ensino fundamental. Segundo pesquisa no site do INEP, Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, esse processo será positivo para que a Escola perceba o crescimento, no âmbito da aprendizagem, dos alunos durante o ano. Como característica, a Provinha Brasil ocorre em dois processos no mesmo ano: uma avaliação no início e outra no final do ano.

Até 2010 cada teste da Provinha Brasil era composto por 24 questões de múltipla escolha, com quatro opções de resposta cada uma. A partir de 2011 os testes passaram a ser compostos de 20 questões. Algumas dessas questões são lidas pelo aplicador da prova – na íntegra ou em parte – e outras são lidas apenas pelos alunos.

A Prova Brasil é uma avaliação desenvolvida com alunos de quinto e nono ano, faz parte do SAEB, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, e é uma avaliação de diagnóstico e em larga escala. Apenas realiza avaliações em Língua Portuguesa e Matemática, sendo realizada a cada dois anos, de regime

obrigatório em escolas públicas, rurais e urbanas com mais de 20 alunos na série. Esse formato da Prova Brasil acontece desde 2001. Podemos encontrar sua definição e objetivo disponível no site do MEC:

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Se trabalharmos a partir de uma análise comparativa entre a Provinha Brasil e a Prova Brasil, por exemplo, percebemos que a segunda já vem sendo pensada/desenvolvida há mais tempo que a primeira, além de ser uma avaliação censitária, utilizada como parâmetro para definição de financiamentos para a educação. Também, a Provinha Brasil tem um caráter mais diagnóstico, desenvolvido para que os professores/gestores trabalhem para a qualidade da educação.

Ainda há outra forma de indicador, este internacional, que trabalha a partir da avaliação dos estudantes, denominado PISA, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, organizada pelo OCDE, Organização para Cooperação para Desenvolvimento Econômico, realizada com alunos em uma faixa de 15 anos, sendo aplicada no 8º ano do Ensino Fundamental de forma amostral. Essa avaliação é aplicada a cada três anos, e em cada triênio abrange uma área do conhecimento, divididas entre Leitura, Matemática e Ciências, sendo essas fundamentadas no Letramento.

Podemos comparar essa avaliação com a Prova Brasil, pelo fato de trabalhar com a finalidade de indicadores da fase final do Ensino Fundamental, além de serem dados que podem ser utilizados como rankings, o Pisa entre países e a Prova Brasil entre escolas. As diferenças referem-se à forma de aplicação.

Diferentemente dos demais, ainda há um quarto indicador, o ENCCEJA. Este é voltado para a certificação de pessoas que tenham cursado o EJA, Ensino de Jovens e Adultos, e que podem comprovar que já estão aptos para a fase seguinte. Ou seja, essa certificação é feita a partir de provas realizadas todos os anos em todas as escolas que quiserem, necessitando apenas inscrição junto ao MEC. Para a realização das provas, que atendem todas as áreas do conhecimento

diferenciadas entre o Ensino Fundamental e Médio, o aluno precisa ter no mínimo 15 anos.

A partir da pesquisa dos indicadores de qualidade embasados nas avaliações estatais realizadas atualmente, temos como meta uma discussão em torno da concepção que norteia esses processos. Isso porque, segundo Prado de Sousa afirma,

a avaliação é uma atividade socialmente determinada. A definição de por que, o que e como avaliar pressupõe uma concepção de homem que se quer formar e das funções atribuídas à escola em determinada sociedade, melhor dizendo, são as determinantes sociais que definem a função que a escola vai ter; e a avaliação, enquanto prática educativa, explica e acaba legitimando essa função. (1998, p. 165)

Essa consideração nos leva a refletir sobre concepções de avaliação e conseqüentemente qual objetivo de cada uma dentro das perspectivas do Estado. Veremos, a seguir,

Com o intuito de referenciar o trabalho, buscamos selecionar um processo avaliativo que determine indicadores de qualidade do ensino fundamental que sejam de suma importância dentro das políticas públicas do Estado. Dessa forma, a Prova Brasil mostrou-se a mais importante, pois dela resulta o IDEB, que como já vimos, é o indicador mais utilizado para definir o termômetro da educação atualmente. Isso se concretiza com a propaganda e apoio que o MEC/INEP realizou acerca da Prova Brasil, realizando inclusive testes preparatórios.

A Prova Brasil – ANRESC – foi instituída por portaria nº 69 de 04 de maio de 2005, e tem como objetivos gerais, conforme o inciso 2º do Art. 1º:

a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados; c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertença.

A partir da Prova Brasil, realizada em mais uma edição no ano de 2011, torna-se então possível obter um diagnóstico da situação do ensino público no Brasil. Porém é importante perceber o trabalho do gestor educacional frente a esses dados, isso porque há uma grande discussão acerca da qualidade que se apresenta com a

avaliação, já que ela é realizada apenas com as disciplinas de português e matemática, sem levar em consideração os demais ensinamentos e trabalhos realizados pela Escola. Porém, é de suma importância para o desenvolvimento do trabalho do gestor, pois se torna uma forma de diagnóstico parcial do andamento do trabalho educacional. Ainda, o gestor tem como dados relevantes para divulgação do trabalho da Escola aos pais e à comunidade, além de ser um embasamento positivo para as próximas avaliações.

A Prova Brasil tem um caráter diagnóstico importante para a educação brasileira. No documento “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, publicado pelo MEC (2008, p.20), no eixo da Educação Básica, essa importância é destacada.

A Prova Brasil deu nitidez à radiografia da qualidade da educação básica. A percepção que se tinha anteriormente era de que nenhuma escola ou rede pública garantia o direito de aprender – um clichê injusto imposto à educação básica pública como um todo. A Prova Brasil revelou que isso não era verdade. Confirmou, sim, a existência de enormes desigualdades regionais, muitas vezes no interior do mesmo sistema. Mas, ao mesmo tempo, revelou boas práticas de escolas e redes de ensino que resultam em aprendizagem satisfatória.

No conjunto, há outros indicadores educacionais sendo concomitantemente implementados nos diferentes graus e níveis de ensino, ou seja, a Provinha Brasil, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), o exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), todos com objetivos bem definidos monitorando a qualidade da educação brasileira por meio de resultados quantitativos.

O governo afirma que a finalidade da maioria dessas avaliações é a busca de indicadores que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, já que nos últimos tempos tivemos uma expansão sem controle em todos os níveis. Essa informação é bem definida por Sousa (2003), explicitando que “o princípio é o de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade. Nesta perspectiva assume o Estado a função de estimular a produção dessa qualidade”. Ainda sobre qualidade, precisamos compreender que segundo Cabrito,

falar de qualidade em educação é complexo porque são muitos os fatores que condicionam os processos sociais e individuais, como é o da aprendizagem. Esta complexidade é, ainda, agravada por conta de aqueles



factores serem de natureza subjectiva, difíceis, pois, de classificar. (CABRITO, 2009, p. 186).

Assim, para sabermos a dimensão e a influência destas avaliações no trabalho do gestor, torna-se necessário conhecer as concepções teóricas que embasam as avaliações e o conseqüente enfoque político, filosófico e sociológico. O que pode, então, nos clarificar a que tipo de sociedade e Estado atendem e quais os indicadores que podem ser provenientes dessas, assim como compreender se realmente conseguem promover transformações sociais, políticas, pedagógicas e de gestão.

Há inúmeros teóricos que estudaram e classificaram os diferentes modelos e formatos de avaliação, desde os clássicos aos contemporâneos. E para que possamos compreender qual seria um novo formato avaliativo a ser considerado no âmbito escolar atual, nos embasamos no referencial de House (2000), interpretado por Leite (2005) onde é possível ser observado abaixo, no Quadro 1, uma escala que o autor denominou de Taxionomia dos formatos de avaliação, onde trabalha com enfoque político e filosófico, modelos, epistemologia e índices de democracia.

**Quadro 1 - Taxionomia dos formatos de avaliação segundo HOUSE (2000)**

ENFOQUE POLÍTICO FILOSÓFICO	MODELO	PRINCIPAIS DESTINATÁRIOS OU GRUPOS DE REFERÊNCIA	OBJETIVOS OU ACORDOS	METODOLOGIA	PRODUTO	QUESTÕES TÍPICAS	EPISTEMOLOGIA	ÉTICA	ÍNDICE DEMOCRACIA	
LIBERALISMO	UTILITARISTA	GERENCIAL	ANÁLISE DE SISTEMAS	Economistas Dirigentes, Governo	Objetivos, causa e efeito conhecidos, Variáveis quantitativas.	Programação linear, Variação planejada, Análise custo/produto.	Eficiência	O Programa tem alcançado os efeitos previstos? Pode conseguir os mesmos efeitos de maneira mais econômica? Quais são os Programas mais eficientes?	OBJETIVISTA Conhecimento Explícito	
			COMPOR-TAMENTA-LISTAS	Dirigentes, Psicólogos	Objetivos especificados de antemão, Variáveis de produtos quantificados	Objetivos e Metas condutivistas, Testes e Resultados	Produtividade Responsabili-dade.	O Programa alcança os objetivos? É produtivo?		
			DECISÃO	Executivos, em Especial Administradores	Objetivos gerais, Critérios.	Pesquisa de opinião, Questionário, Survey, Variação natural.	Eficácia, Controle de Qualidade.	O Programa é eficaz? Que partes são mais eficazes?		
		USUÁRIO	SEM OBJETIVOS DEFINIDOS	Clientes	Consequências, Critérios	Controle de Desvios, Análise Lógica, <i>Modus Operandi</i>	Escolha do Cliente. Utilidade Social	Quais são todos os efeitos do Programa?		
	INTUICIONISTA – PLURALISTA	PROFISSIONAL	CRÍTICA DE ARTE	Expertos, Entendidos, Cliente	Crítica, Normas, Níveis.	Revisão Crítica.	Normas, os Melhores, Maior Consciência.	O Programa resiste à crítica? Aumenta o apreço do público?	SUBJETIVISTA Conhecimento Tácito	
			REVISÃO PROFIS-SIONAL	Profissionais e Público	Critério, Tribunal, Procedimento.	Revisão a cargo do Tribunal, Comitê, Estudo <i>Peer Review</i>	Aceitação Profissional	Como os profissionais classificam este Programa?		
		PARTICIPATIVO	QUASE JURÍDICO	Jurados	Procedimento e Juízes.	Procedimento quase Jurídico	Resolução (Parecer)	Que argumentos há pró e contra o Programa?		
			ESTUDO DE CASO	Clientes, Profissionais	Negociação, Atividades	Estudo de Caso, Entrevista, Observações	Compreensão da Diversidade	O que o Programa parece a distintas pessoas?		
									SUBJETIVISTA	(+) DEMOCRACIA REPRESENTATIVA (-)

Fonte: LEITE, 2005

Segundo House (1980) apud Leite (2005), a partir de diferentes formatos e modelos de avaliação presentes atualmente na academia, pode-se pensar em uma classificação determinante, que tem como objetivo a categorização das avaliações.

Os modelos avaliativos aqui apresentados serão brevemente descritos a seguir, tendo como fonte de pesquisa Leite (2005).

**Análise de sistemas:** esse enfoque trabalha a partir de medidas, análises estatísticas e indicadores, esses de cunho quantitativo, pensando nas diferenças e semelhanças entre os diferentes programas.

Dessa forma, quem avalia deduz os objetivos e busca as estratégias para melhor alcançá-los. House (1980) descreve que a Análise de Sistemas se configura com sua origem no Departamento de Defesa dos Estados Unidos. Sua concepção vem das teorias microeconômicas, nas quais o pressuposto principal está na ideia de que as organizações se comportam sempre da mesma maneira, assim, o avaliador é um analista que pode deduzir os objetivos desejados e a eficácia de estratégias para alcançá-los.

Tendo enfoque político-filosófico baseado em princípios liberais, utilitaristas, ou seja, uma perspectiva de trabalho estatal direcionado à busca utilitária dos enfoques avaliativos, e considerando que a intenção política é desenvolvida a partir da liberdade de escolha, isso implica a competitividade, o individualismo.

**Comportamentalistas:** aqui, trabalha-se com testes referidos a critérios e formas. Com a intenção de se estabelecer metas, implementar ações e avaliar seus efeitos. A intenção é saber se os objetivos foram alcançados.

**De decisão:** nesses moldes, busca-se o controle de qualidade, onde se definem níveis de decisão, de projeção de situação e critérios para a execução adequada.

**Sem objetivos definidos:** diferentemente dos enfoques já citados, essa forma de avaliação não tem objetivos prévios, e sim busca conhecer os avaliados em suas percepções.

**Crítica de arte:** avalia-se, aqui, a qualidade intrínseca, ou seja, a individualidade. Dessa forma, é possível avaliar os melhores, a partir de seus atributos.

**Revisão Profissional:** também chamado de acreditação, o trabalho do avaliador nesse formato é avaliar se uma instituição cumpre com o que diz, ou seja, como os profissionais veem a instituição.

Quase Jurídico: a avaliação parte dos princípios jurídicos, a partir de situações que podem responder às questões de forma positiva ou negativa, sobre um determinado programa.

Estudo de caso: nesse formato, deve-se desenvolver a avaliação diretamente com os envolvidos, nesse sentido, também é decidido entre os avaliados e avaliador, de que forma e como vai ser desenvolvido.

No próximo capítulo apresentamos a análise das quatro escolas escolhidas para desenvolver o estudo de caso.

### 3. ANÁLISES COM INTERPRETAÇÕES DA GESTÃO

Foram investigadas quatro escolas estaduais de diferentes regiões do país, tratemos agora de apresentar os resultados obtidos na pesquisa. Como critérios utilizados para a escolha das escolas desenvolveu-se em diferentes realidades, que tivessem como ponto em comum o fato de serem escolas públicas estaduais brasileiras no âmbito urbano. Uma escola que apresentasse a realidade local, uma segunda que estivesse em uma realidade de pouco incentivo educacional, uma terceira que possui o maior custo-aluno anual do país e uma quarta Escola situada na maior cidade industrial da América Latina, ficando, assim, selecionadas escolas do Rio Grande do Sul, de Pernambuco, de Roraima, e de São Paulo. Respectivamente.

As análises se concentram nos dados da Prova Brasil, então, as análises voltam-se aos indicadores do Ensino Fundamental – anos finais – especificamente aos resultados do 9º ano. Importante para compreender todo o processo, apresenta-se também: o custo-aluno destinado ao ano de 2011, para Séries Finais, de âmbito urbano segundo Portaria nº 1459 de 30 de dezembro de 2010; o número de matriculados na Escola e dos participantes da série de aplicação; o número de docentes com ensino superior; a média de horas-aula na Escola estudada; a taxa de aprovação média; o resultado do IDEB. Esses quatro últimos dados são apresentados em gráfico, para compreensão e análise.

Importante destacar que todas essas questões fazem parte do trabalho do gestor educacional, termo definido por Bordignon e Gracindo (2000, p. 147), como o "processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada".

A escola do Rio Grande do Sul, Instituto Estadual Educacional Olavo Bilac, de Santa Maria, possui uma média de 1800 alunos matriculados em todos os níveis de ensino da educação básica, no ano de 2010. O número de alunos participantes nos anos de Prova Brasil, nos anos finais do ensino fundamental, foi de 101 em 2009, 121 no ano de 2007 e 180 na sua primeira avaliação, em 2005. No Rio Grande do Sul, o custo por aluno anualmente nesse ano para o Ensino Fundamental – Séries finais – em âmbito urbano, é de R\$ 1.925,95 (um mil novecentos e vinte cinco reais e noventa e cinco centavos), segundo Portaria nº 1459 de 30 de dezembro de 2010. Esse valor, se comparado com os demais estados do Brasil, pode ser considerado

baixo, mesmo assim, os resultados dos indicadores de qualidade mostram ainda bons resultados.

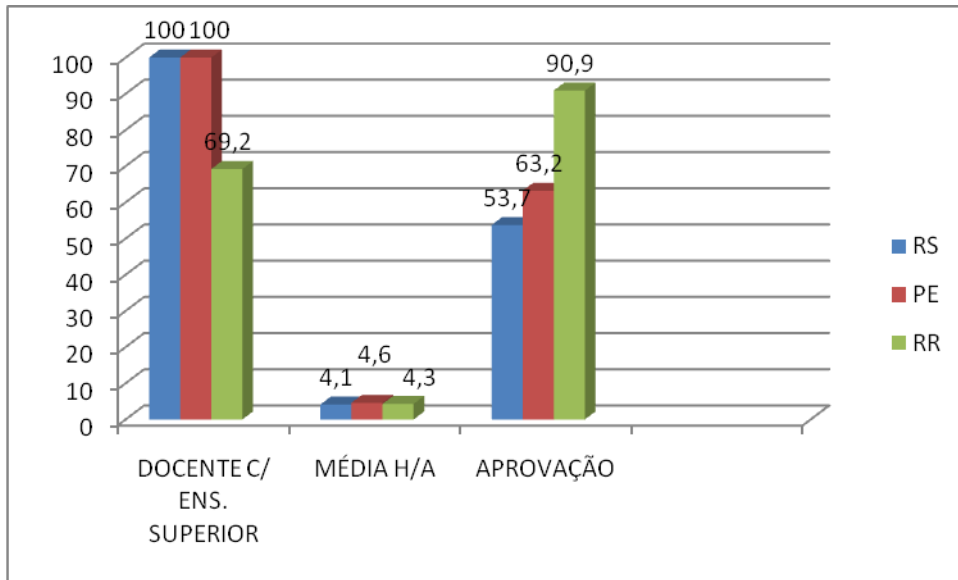
A escola de São Paulo, Escola Estadual Caetano de Campos de São Paulo, possui uma média de 1900 alunos matriculados em 2010, somando-se todas as matrículas nos níveis de ensino básico. Os alunos participantes nos anos finais da Prova Brasil foram de 158 alunos em 2009 e 154 no ano de 2007. Em São Paulo, o custo-aluno é um dos mais elevados do país, com um valor de custo por aluno nesse ano de 2011, para o Ensino Fundamental – séries finais – em âmbito urbano, de R\$ 2.904,41 (dois mil novecentos e quatro reais e quarenta e um centavos).

A escola de Pernambuco, Escola Estadual Martins Junior, fica situada na capital, Recife. Com uma média de 900 alunos na educação básica, teve participação nos anos finais do ensino fundamental de 92 alunos em 2009, 56 alunos em 2007 e, em 2005, 56 alunos participantes. Em Pernambuco, o custo-aluno é o mais baixo do país, juntamente com alguns outros estados no Nordeste, porém não muito mais baixo que o RS, com um valor de custo por aluno nesse ano de 2011, para o Ensino Fundamental – séries finais – em âmbito urbano, de R\$1.894,25 (um mil oitocentos e noventa e quatro reais e vinte e cinco centavos).

A Escola de Roraima, Escola Estadual Mário David Andreazza de Boa Vista, possui uma média de 400 alunos matriculados nos níveis de ensino básicos. A participação nos anos finais do ensino fundamental foi de 50 alunos em 2009, em 2007 foram 47 alunos e 54 em 2005. Em Roraima, o custo do aluno é o mais alto entre os estados brasileiros, com valor de R\$ 3.206,98 (três mil duzentos e seis reais e noventa e oito centavos), para o Ensino Fundamental – séries finais – em âmbito urbano nesse ano de 2011, estando bem acima dos valores dos demais estados.

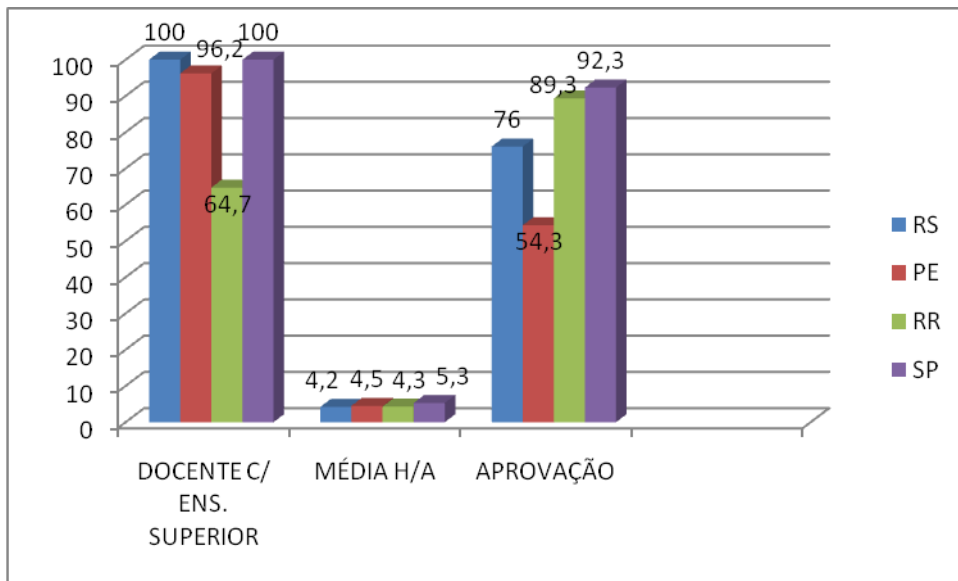
Para melhor visualizar um comparativo entre as escolas analisadas, apresentaremos a seguir os gráficos correspondentes aos resultados, de forma histórica, da Prova Brasil e do IDEB. Utilizando como dados os resultados dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Os resultados apresentam-se nos anos de 2005, 2007 e 2009. É importante ressaltar que os resultados referentes à Escola de São Paulo do ano de 2005 não estão disponíveis, pois nesse ano, todas as escolas do Estado de São Paulo serviram como modelo da Prova Brasil.

Gráfico 1: Dados das escolas pesquisadas referentes ao ano de 2005



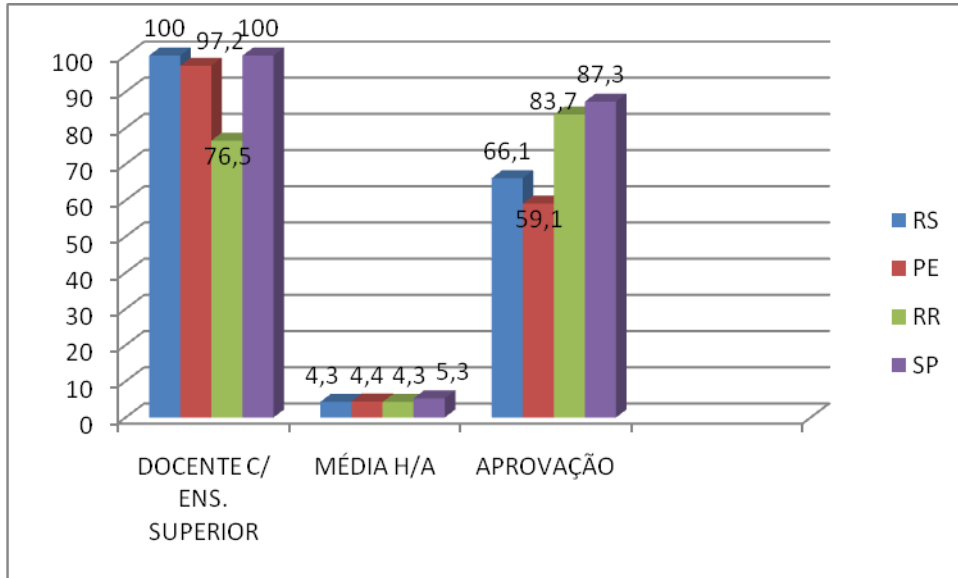
FONTE: MEC/INEP/2011

Gráfico 2: Dados das escolas pesquisadas no ano de 2007



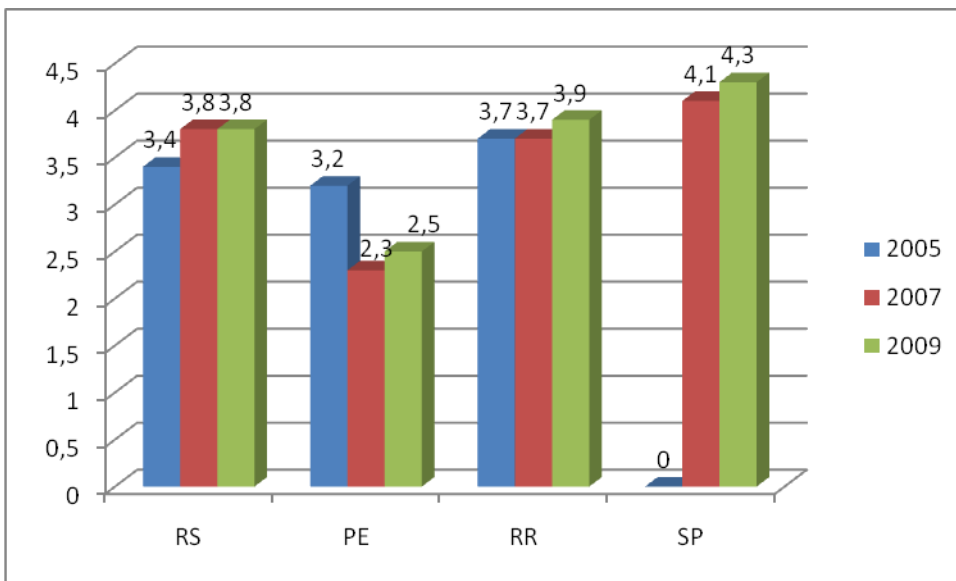
FONTE: MEC/INEP/2011

Gráfico 3: Dados das escolas estudadas no ano de 2009



FONTE: MEC/INEP/2011

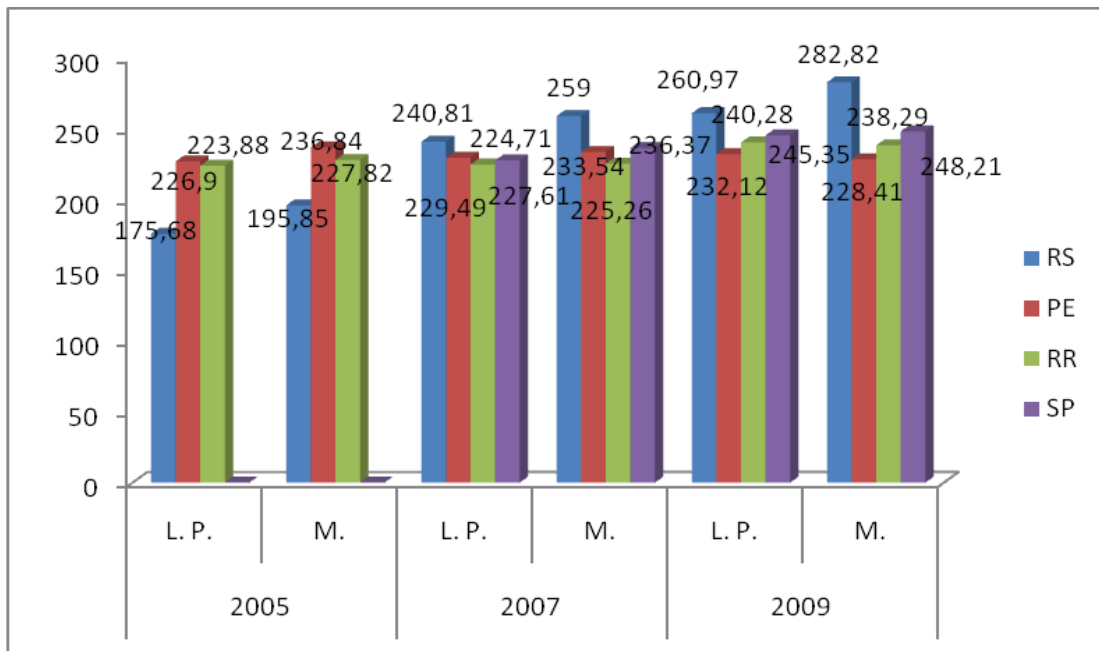
Gráfico 4: Histórico dos resultados do IDEB nas escolas estudadas, referentes aos anos de 2005 – 2007 – 2009



FONTE: MEC/INEP/2011



Gráfico 5: Resultados da Prova Brasil – Séries Finais do Ensino Fundamental



FONTE MEC/INEP/2011 Legenda: LP – Língua Portuguesa M - Matemática

Os resultados podem ser analisados a partir de uma “Descrição dos Níveis da Escala de Desempenho do SAEB.” Essa descrição é tanto para Língua Portuguesa quanto para a Matemática, e está disponível no site do INEP para consulta de professores e gestores, podendo ser um auxiliar no trabalho pedagógico, sendo esse um indicador diagnóstico do andamento dessas duas áreas do conhecimento.

As Escalas de Desempenho variam entre uma disciplina e outra. Na Matemática, elas variam do nível Zero, que corresponde a notas abaixo de 125, até o nível Doze, correspondente a notas entre 400 e 425. Já na Língua Portuguesa, elas variam do nível Zero, também corresponde a notas abaixo de 125, até o nível Nove, que corresponde a notas entre 325 e 350.

Observamos nos resultados estudados, que as escolas têm tido, em sua maioria, desempenho menor na disciplina de Língua Portuguesa à disciplina de Matemática. Essa afirmação pode estar relacionada ao fato de a disciplina de matemática, historicamente mais temida, ter uma cobrança maior por parte dos formadores escolares, além de, atualmente, o português ter sido apontado como um grave problema da sociedade modernizada, que possui um número cada vez menor de analfabetos, mas um número maior de analfabetos funcionais, ou seja, aqueles que sabem ler e escrever, mas não sabem interpretar textos.

No primeiro ano, o RS obteve nota bem abaixo das demais nas duas disciplinas avaliadas: nível Três nas escalas de Língua Portuguesa e na Matemática, enquanto as demais escolas estão em sua maioria em nível Cinco, também nas duas disciplinas.

Já no segundo ano de avaliação, 2007, a Escola do RS que apresentava menor desempenho demonstrou um salto considerável em seus resultados, passando para níveis mais elevados que as outras três escolas pesquisadas, e a obter nível Cinco na disciplina de Língua Portuguesa e chegando ao nível Seis na disciplina de Matemática.

Além desse crescimento importante do RS, percebemos um porém, as demais escolas avaliadas permaneceram em um mesmo patamar, entre os níveis Quatro e Cinco, equiparando-se aos resultados do primeiro ano (2005).

Já no terceiro ano de avaliação, percebeu-se um novo crescimento considerável da Escola do RS para os níveis Seis e Sete, em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente. Enquanto as escolas de SP, RR e PE permaneceram em um mesmo patamar de resultados, com nível Cinco nas duas disciplinas.

Nos resultados obtidos no IDEB das escolas pesquisadas, percebemos que, em sua maioria, os resultados obtiveram crescimento de um ano a outro. Isso nos leva a considerar que os resultados podem ter incentivado os gestores a trabalhar em busca de melhores resultados.

Outra observação é que, nas quatro escolas, as primeiras avaliações apresentaram uma média nas notas. Porém, já a partir da segunda avaliação, percebeu-se uma discrepância de resultados, apontando para uma desigualdade educacional bem acentuada no Brasil.

Importante destacar um comparativo entre os resultados da Prova Brasil e o IDEB, e perceber que, apesar de a Escola do RS ter obtido melhores resultados na primeira, no segundo momento isso não ocorreu, ficando SP com melhor colocação. Conforme já colocado, sabemos que o IDEB é obtido a partir de um cálculo entre Prova Brasil e taxa de aprovação, logo, considera-se o ponto diferencial das duas realidades: a aprovação.

Para a qualificação desse trabalho, tornou-se necessário complementar com um levantamento de dados direcionado, na única escola possível dentre as pesquisadas devido à distância das demais, buscando conhecer a realidade dos

processos avaliativos e o envolvimento do gestor. A intenção é ter uma amostra de como esses indicadores influenciam na gestão de uma escola no Brasil.

Entrevistou-se a vice-diretora geral da escola do Rio Grande do Sul, que atua em sua gestão há 07 anos, e como docente da escola há 20 anos. Apresentamos, a seguir, os resultados da entrevista:

1. Como se organiza a gestão da escola?

“A escola tem 15 pessoas integradas na gestão, entre direção, vice-direção, coordenação e orientação. Há uma reunião por semana, no mínimo, porque a escola tem todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o Curso Normal, e todos trabalham integrados, em prol de uma única escola. E esse desafio é enorme. A escola possui entre todos os níveis de ensino quase 2000 alunos. 135 professores. 32 funcionários. Há, considerando outras realidades, uma considerável participação da família. Talvez porque a escola procure trabalhar com projetos que envolvem a família.”

2. Você já participou da aplicação de alguma edição da Prova Brasil? Como se dá esse processo na sua escola?

“Nós acompanhamos as provas com os resultados e indicativos com os professores, e são indicativos, sim de uma realidade da escola, como diagnóstico, mas nem todas... É importante lembrar que a escola tem um grande número de alunos incluídos, que também realizam a prova. Os pais sabem as informações, quais são os períodos, o que são as avaliações, e como a escola usa isso. Sempre são informados.”

3. Como se apresentam os resultados dela? E qual o andamento da gestão sobre esses dados?

“A gestão tem um papel importante em trazer os materiais da Prova Brasil, porque a escola procurou trazer tudo que há sobre os assuntos para os envolvidos, sugestões, com professores e alunos. Trouxemos os modelos de provas formais, para que o aluno tenha conhecimento de como funciona, porque antes era só o parecer descritivo. Analisamos o que é importante para a escola e o que não cabe nas questões daqui. Pois apesar de tudo, as avaliações são feitas em todo o Brasil. É importante para a escola a gente se adaptar às novas avaliações que estão vindo, lidar com seriedade e pensar que é preciso estudar, ver resultados, os gráficos, isso tudo para melhorar o trabalho do professor.”

4. Como se chega a esses dados? A escola busca ou recebe?

“Eles sempre mandam de um ano pro outro como relatório os resultados, é bem tranquilo, é com gráficos, faz comparativos entre estados, municípios, Brasil. Todos os tipos de dados, como o Censo, também.”

5. Tem-se buscado novas alternativas avaliativas na Escola?

“Nós fazemos uma avaliação institucional ao final de todos os anos, reúne questões para os professores, pais, funcionários, alunos, e a equipe diretiva. Todos os dados são juntados, além das questões internas.”

6. Porque você acha que na Prova Brasil os resultados são mais positivos pra Matemática do que para a Língua Portuguesa?

“Acredito que seja porque estamos com nova perspectiva de letramento, alfabetização, um novo olhar, isso com o ensino de nove anos. Nas turmas que realizam a Prova Brasil ainda é a matriz velha, onde faltava trabalhar outros tipos de interpretação, comparar com os novos dados.”

7. Há equiparações com demais escolas?

“Nos relatórios das avaliações vêm os comparativos da escola com a média da escola com as médias do município, do Estado e do país também. E no IDEB, por exemplo, os nossos resultados estão acima da média nacional, e estadual e municipal.”

8. Você avalia como positivas ou negativas as formas de avaliação que o Estado realiza? Por quê?

“Tem-se trabalhado dentro da escola pra se mudar a matriz de fato, pra não ficar como era a antiga. Pois a proposta é muito boa, mas precisa ser muito analisada para se conseguir mudar a ideia principal, o conceito. Para isso há formação continuada. E isso também por causa do magistério – curso normal – que é oferecido na escola. Sobre os dados de aprovação, ainda é preocupante, mas nós estamos trabalhando nisso. O problema é que os alunos não querem estudar, e a realidade da nossa escola é de alunos que tem boas condições financeiras, e pra eles, o que falta é o gosto pelo estudo. Por isso estamos organizando dois projetos para iniciar em 2012, que têm como finalidade trazer os alunos pra dentro da escola, se envolver mais, tentando despertar o interesse deles. Se tu não participar, tu não podes entrar em projetos, e vão faltar ajudas financeiras, que trazem subsídios e respaldo para melhorar a escola. Por isso também é importante. E a equipe acredita nessa importância. Por isso tem que se trabalhar com os professores. Nós montamos equipes de trabalho para as aplicações, para que não haja surpresa, sendo elas sempre bem tranquilas.”

9. Você acredita que as avaliações auxiliam na melhora da qualidade da escola?

“A escola tem procurado melhorar, mas estamos enfrentando um grande problema na rede pública estadual referente à questão dos recursos humanos qualificados, pois estamos com muita falta de profissionais concursados. A qualidade tende a melhorar quando se pode trabalhar com colegas concursados e integrados na escola. O que preocupa é que os contratados – não por falta de vontade, mas de tempo – não vestem a camiseta da escola, não têm atuação ativa dentro dos projetos. Depende da visão do gestor, se ele acreditar que a avaliação ajuda na qualidade, se ele trabalhar com isso, ele vai ter um indicativo real, se não, não vai fazer diferença. Tem que procurar olhar sim, focar nisso, usando avaliação pra rever vários pontos, como metodologias, plano de estudo, de trabalho. Se o gestor não quiser ver isso, aí as avaliações não vão solucionar nada mesmo.”

Pelas respostas da entrevistada, podemos perceber que o gestor educacional precisa se envolver mais com as questões da avaliação da aprendizagem externa, a fim de conseguir transformar tais resultados em diagnósticos bianuais visando a melhoria da qualidade do trabalho escolar.

Sem dúvida, a gestão escolar é uma peça fundamental do processo de transformação educativa, constitui um espaço de interação com os alunos e o local no qual se constroem as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente – ainda que sob as múltiplas determinações do sistema educacional e da própria sociedade. (RIBEIRO, 2010, p. 55)

Conforme a gestora entrevistada, “Tem que procurar olhar sim, focar nisso, usando avaliação pra rever vários pontos, como metodologias, plano de estudo, de trabalho. Se o gestor não quiser ver isso, aí as avaliações não vão solucionar nada mesmo.”

Isso nos leva a suspeitar de que é preciso considerar que há um distanciamento de realidade entre os indicadores e a Escola. Valorizar formatos avaliativos que considerem a participação e valorizem, de alguma forma mais direta, a realidade da Escola. A Prova Brasil tem-se mostrado muito mais um processo de controle do que de qualidade.

A categoria “avaliação” norteia a organização do trabalho pedagógico, sendo aliada de alunos, professores e gestores, tendo como propósito identificar e analisar o que foi aprendido e o que não foi, para que se reorganize o trabalho de modo que a aprendizagem ocorra. A expressão “trabalho pedagógico” não deve ser entendida como “processo ensino-aprendizagem”, em que apenas o professor ensina e apenas o aluno aprende; deve, ao contrário, referir-se ao trabalho desenvolvido pela escola/instituição como um todo, e ao trabalho realizado nos diversos espaços de aprendizagem, por meio da interação de professores e alunos. Desta forma, constrói-se um trabalho cuja responsabilidade todos participam. (RIBEIRO, 2010, p. 27).

Então, dentre os formatos avaliativos, é preciso buscar novos referenciais, além dos tradicionais e regulatórios, que desenvolvam aquilo que melhor estejam de acordo com o modelo de gestão pretendido pela sociedade.

Isso é importante devido a, como menciona Belloni (2000, p. 186)

é possível desenvolver uma sistemática de avaliação que vise o aperfeiçoamento da qualidade da educação – isto é, do ensino, da aprendizagem, da pesquisa e da gestão institucional – com a finalidade de transformar a escola atual em uma instituição voltada para e comprometida com a democracia do conhecimento e da educação, assim como a transformação da sociedade. Este é o papel ou função social da avaliação e é necessário aprender como implementá-la.

A gestão institucional mostrou-se importante e presente também para a entrevistada, quando esta apresentou como forma de avaliação complementar esse trabalho institucional. “Nós fazemos uma avaliação institucional ao final de todos os anos, reúne questões para os professores, pais, funcionários, alunos, e a equipe diretiva. Todos os dados são juntados, além das questões internas.”

No que tange ao tema avaliação da aprendizagem, verificamos que há um enorme descompasso entre a teoria e a prática realizada pela maioria das instituições educacionais. A esse respeito, Hoffmann (2001, p.18), afirma:

com as exigências da LDB nº 9.394/96, a maioria dos regimentos escolares é introduzida por textos que enunciam objetivos ou propósitos de uma avaliação contínua, mas estabelecem normas classificatórias e somativas, revelando a manutenção das práticas tradicionais.

Essa consideração pode ser confirmada a partir da fala da gestora, quando ela coloca que “Se tu não participar, tu não podes entrar em projetos, e vão faltar ajudas financeiras, que trazem subsídios e respaldo para melhorar a escola. Por isso também é importante.” Ou seja, mantém uma ideia tradicional quando impõe a participação como requisito para busca de incentivos financeiros. Além de a classificação ser uma questão ainda considerada, pois os dados, “Nos relatórios das avaliações vêm os comparativos da escola com a média da escola com as médias do Município, do Estado e do país também”.

Isso porque, dentro da realidade atual,

podemos inferir que a escola pública hoje é democratizada, no entanto, não é democrática, e é neste sentido de uma escola democratizada que afirmamos que ela não tem mais que trabalhar para e com a homogeneização; mas sim

com a heterogeneização que nela se encontra presente nos dias atuais. (RIBEIRO, 2010, p. 23).

Consideramos esse um desafio ao trabalho dos gestores educacionais, que podem desenvolver novos modelos avaliativos, mas que tenham como base a participação e a conseqüente emancipação, em prol de uma nova qualidade de ensino.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento deste trabalho, podemos compreender como se dá o processo de busca de indicadores educacionais nas escolas públicas do Brasil e o trabalho do gestor por entre esses processos.

O levantamento teórico feito sobre a prática da Prova Brasil mostra que o Estado tem trabalhado voltado ao mercado, trabalhando de forma regulatória e diagnóstica as avaliações definidas e desenvolvidas pelo MEC e INEP. Isso se confirma quando analisamos a teoria de House, observamos os dados e entrevistamos o gestor, pois em nenhum dos três, a realidade e a subjetividade dessas avaliações tiveram ênfase. Dados quantitativos têm servido para nortear de forma simplificada para onde é preciso caminhar, mas depende unicamente do grupo escolar, e principalmente dos gestores envolvidos e responsáveis pela educação da escola, desenvolver metodologias e buscar recursos para o encontro da tão falada qualidade do ensino.

Respondendo ao nosso problema de pesquisa, podemos afirmar que é preciso envolvimento e decisão do gestor educacional em todos os processos, desde a preparação, a aplicação, a leitura dos dados e principalmente na definição de metas para que as melhorias sejam feitas e as próximas avaliações apontem novos indicativos. Além de, conforme vimos com a experiência da Escola do RS, paralelo aos processos regulatórios ainda se percebe a necessidade de uma avaliação produzida pela escola, que envolve todos os grupos da escola: funcionários, alunos, professores, gestores e pais.

A partir da análise dos formatos definidos por House, o modelo que se encaixa na forma de trabalho realizado pelo Estado nas avaliações determinantes dos indicadores, determina-se por um processo Objetivista denominado Análise de Sistemas.

Isso porque, devido a suas características também gerencialistas, não há participação de nenhum dos atores escolares, nem alunos, nem professores, nem gestores, nem pais e comunidade, na organização, definição e produção desse processo avaliativo. Assim percebemos o caráter de mercado também percebido no liberalismo, onde é importante não o processo e a construção coletiva, e sim a produção de indicadores quantitativos a serem desenvolvidos para o controle e para o livre mercado, ou seja, a competitividade e individualidade.



Dessa forma, podemos considerar que os processos avaliativos desenvolvidos pelo Estado possuem essas características, devido ao desenvolvimento, ou incentivo, aos rankings e organização de relatórios comparativos. Essa organização possibilita que os gestores, apesar de buscarem um trabalho coletivo internamente, não passam dos muros da escola, pois não há incentivo de participação coletiva em prol de um bem comum, no nosso caso, a educação brasileira. Assim, tornam-se indicadores com nível de participação muito baixa, devido ao conceito democrático estar direcionado à representatividade, sem incentivar nem valorizar a participação coletiva.

Consideramos também, que no período após avaliações definidoras de indicadores educacionais, o que se percebe no trabalho do gestor educacional é que há a possibilidade de obter-se um diagnóstico geral, inicial, das características essencialmente pedagógicas, sem ter muito direcionamento às demais questões da escola, como convivência, estruturas, entre outras tantas questões. Tornando-se assim, apenas indicativos apoiadores do trabalho, e não definidores.

É importante esclarecer dessa forma, pois ficou claro na pesquisa, que o trabalho do gestor não pode nem deve estar envolto somente de avaliações prontas, previamente definidas, pois não considera o todo do ambiente escolar. É preciso ir além, buscar novas alternativas, diferentes possibilidades. Um bom exemplo é o trabalho da gestora entrevistada, pois na escola, todo o grupo gestor envolve-se em diferentes formas de diagnóstico, e parece trabalhar de forma intensa na busca por resultados, através de projetos, trabalhos paralelos com docentes, a busca do apoio da comunidade escolar.

Ainda sobre isso, fica evidente que não se podem negar as formas avaliativas desenvolvidas pelo Estado, pois elas servem para auxiliá-lo em seu objetivo de expandir a educação a todos, mas ainda não contribuem eficazmente para o trabalho dos gestores, visto que não a produzem, apenas exercem o papel de guardiães executores da política governamental. Frente ao impasse, há que se buscar outras formas de avaliação baseadas em enfoques político-filosóficos que atendam princípios autonômicos dando assim a possibilidade de os gestores, de fato, construírem e implementarem processos avaliativos emancipatórios e participativos.

## 5. REFERÊNCIAS

BELLONI, Izaura. A função social da avaliação institucional. In: SOUSA, Eda C. B. Machado de. (Org). **Avaliação institucional**. Brasília, DF: Editora UnB, 2000. P. 186-193.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R.V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BRASIL, **Ministério da Educação**. Prova Brasil. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=210&Itemid=325](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=325), acesso em 04 de setembro de 2011.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009.

FERNANDES, Maria Estela A. A prática da avaliação não é neutra: depende de seus fundamentos teórico-metodológicos. In Vieira, Sofia L. (Org) **Gestão da Escola básica: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 117 a 132.

FERREIRA, Lucinete Maria Souza. **Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

HALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan/jun, 2002.

HOFFMANN, J.M.L. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOUSE, E. **Evaluación, ética y poder**. Madrid: Morata, 1994.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1988.

PRADO DE SOUSA, Clarilza. Descrição de uma trajetória na/da avaliação. In: CONHOLATO, Maria Conceição. (Org.). **Ideias 30. Sistemas de avaliação educacional.** São Paulo: FTD: Diretoria de Projetos Especiais, 1998.

RIBEIRO, R.; LEMES, S de S.; ITMAN, S. A. **Avaliação e gestão escolar: reflexões e pesquisas educacionais –** São Carlos: RiMa Editora, 2010.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** São Paulo: Editora Cortez: Autores Associados, 1988.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SOUSA, Sandra M. Zákia L.; Lopes, Valéria V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, São Paulo, SP, nº 46, p. 53-59, janeiro/2010.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos de políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, nº 119, p. 175-190, julho/2003.

VASCONCELLOS, Maria Moura M. **Avaliação e ética.** Londrina, PR: Ed. UEL, 2002.

WORTHEN, Blaine R. (Org). **Avaliação de Programas: concepções e práticas.** São Paulo: Editora gente, 2004.

## **6. ANEXO**

**ANEXO I**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do estudo:** A Prova Brasil e a questão da qualidade no trabalho do gestor educacional.

**Pesquisador responsável:** Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Glades Tereza Felix

**Instituição:** Universidade Federal de Santa Maria

**Telefone para contato:** (55) 99465727

**Local da coleta de dados:** Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac.

Prezado(a) Senhor (a), você está sendo convidado(a) a ser entrevistado(a) de forma totalmente **voluntária**, assim:

- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- As pesquisadoras deverão responder a todas as suas dúvidas antes que você decida participar.
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

**Procedimentos.** Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a algumas perguntas numa entrevista semiestruturada.

**Benefícios.** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você. Porém trará benefício para maior conhecimento do trabalho do gestor educacional dentro de uma perspectiva atual da educação brasileira, assim como para a universidade, por meio das informações e conhecimentos que ficarão para posteriores estudos, contribuindo para melhor compreensão do tema.

**Riscos.** A sua participação nesta pesquisa não representará qualquer risco físico e moral, porém existe a possibilidade de desconforto psicológico durante a entrevista.

**Sigilo.** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelas pesquisadoras responsáveis. Os nomes dos sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados de qualquer forma. Além disso, os participantes terão o direito de se manterem atualizados sobre os resultados obtidos a partir da pesquisa, podendo buscar informações desta na sala 3239, no Centro de Educação/UFMS, prédio 16, com a professora coordenadora da pesquisa Glades Felix.

É importante esclarecer que não há despesas pessoais para o participante deste estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional em materiais e outros, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa, sendo entrevistado.

Assino este consentimento em duas vias, ficando de posse de uma delas.

Santa Maria, .....de .....de.....

-----  
Assinatura do sujeito de pesquisa