

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: É POSSÍVEL AVALIAR A ESCOLA DEMOCRATICAMENTE?

FIORESE, Florise M.

Resumo:

Este artigo apresenta os principais resultados do projeto de intervenção desenvolvido ao longo dos anos de 2007 e 2008, no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE da Secretaria Estadual da Educação do Paraná – SEED, voltado a debater, estudar e implementar proposta de avaliação institucional em escola pública. Os objetivos do projeto se centravam em construir mecanismos que permitissem avançar para além dos instrumentos estandardizados nacionalmente e, com isto, ultrapassar o limite do mapeamento da situação da escola pública hoje. Nosso intento também foi potencializar maior conhecimento sobre os problemas pedagógicos (tanto de ensino como de aprendizagem) no interior da escola e, por fim, contribuir para a construção de uma cultura na qual os problemas pedagógicos da escola são reconhecidos também como problemas de gestão. O trabalho aponta, na sua conclusão que é possível avaliar a escola democraticamente, mas isto quer dizer que a avaliação deve ser compreendida como muito mais do que uma ferramenta de identificação de problemas, ela é mesmo um recurso valiosíssimo para a gestão escolar, na medida em que auxilia no envolvimento coletivo.

Palavras-chave: Avaliação Educacional; Avaliação Institucional.

Este artigo apresenta os principais resultados do projeto de intervenção desenvolvido ao longo dos anos de 2007 e 2008, no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE da Secretaria Estadual da Educação do Paraná – SEED, voltado a debater, estudar e implementar proposta de avaliação institucional em escola pública.

Os objetivos do projeto se centravam em construir mecanismos que permitissem avançar além do que se tem conseguido com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e com a *Prova Brasil*¹ e, com isto, ultrapassar o limite do mapeamento da situação da escola pública hoje. Nosso intento também foi potencializar maior conhecimento sobre os problemas pedagógicos (tanto de ensino como de aprendizagem) no interior da escola e, por fim, contribuir para a construção de uma cultura na qual os problemas pedagógicos da escola são

¹ SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, criado em 1990, constitui-se de aplicação de provas a cada dois anos para os alunos da 4ª série, 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Avalia alunos de escolas públicas e privadas utilizando-se de critérios de amostragem, sendo aplicada em áreas urbana e rural. Pelo fato de ser amostral tem a limitação nos resultados disponibilizados, apresentando-os nas esferas nacional (Brasil), regional (Sul, Sudeste, etc), e Estados da Federação.

PROVA BRASIL – Avaliação do Rendimento Escolar, foi criada em 2005, constitui-se de aplicação de provas a cada dois anos para alunos de 4ª série e 8ª série do Ensino Fundamental. Utiliza as mesmas provas do Saeb, mas é aplicada com todos os alunos e em todas as escolas urbanas com mais de 20 alunos na série avaliada. Por ter uma amplitude maior que o Saeb, permite fornecer as médias de desempenho para o Brasil, regiões, Unidades da Federação, municípios e escolas participantes. A partir da criação do Prova Brasil, parte do Saeb passou a ser construído com um recorte de dados do próprio Prova Brasil.

reconhecidos também como problemas de gestão, e sendo problemas de gestão, precisavam de alternativas para o seu enfrentamento.

O trabalho desenvolvido na busca por aqueles objetivos, potencializou no interior da escola e da comunidade escolar, a necessidade de se construir mecanismos próprios de avaliações institucionais, mas, além disto, de se construir um consenso sobre a importância de sua manutenção e da sua continuidade como premissa de qualidade de uma escola que busque garantir a todos não apenas o acesso e permanência, mas também a aprendizagem com qualidade.

Hoje, as ações de controle e avaliação externa na escola pública têm apresentado diversos avanços, mas também diversas limitações, sendo que os avanços dizem respeito principalmente na detecção do que os alunos não tem aprendido, já suas limitações encontram-se sobretudo no que concerne a um olhar detalhado do que ocorre no interior da escola, e à construção de intervenções qualificadas para solucionar os problemas, sejam eles pedagógicos ou administrativos.

O segundo passo foi buscar outras possibilidades de mecanismos de controle e que pudessem ser adaptadas à realidade da escola e implementadas em seu cotidiano, considerando suas características e necessidades próprias. Dada a limitação de produção e relatos de experiência neste campo, construímos, participando de um projeto de extensão desenvolvido durante a vigência desta pesquisa², instrumentos próprios de avaliação institucional.

No primeiro ano de desenvolvimento do trabalho, 2007, acompanhamos os trabalhos daquele projeto de extensão, e observamos a organização de instrumentos de avaliação dos alunos constituídos por provas padronizadas em matemática e língua portuguesa, que foram aplicadas no início e no final de cada semestre a todos os alunos de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental em uma escola pública municipal de Curitiba. Essas provas, aplicadas em fevereiro e junho daquele ano eram idênticas entre si, assim como as aplicadas em agosto e novembro. Os conteúdos cobrados nessas provas foram retirados do planejamento educacional feito pelas professoras das diferentes séries, no qual se

² Trata-se do Projeto de Extensão “Avaliação da Escola, Avaliação na Escola”, coordenado pelo Prof. Ângelo R. de Souza, na Universidade Federal do Paraná.

estabelecia o que as docentes propunham como objetivos educacionais a serem alcançados ao final de cada semestre.

Foram então introduzidos, paralelamente àquelas provas, instrumentos para medidas de contexto. Essencialmente questionários aplicados aos professores, alunos e familiares de alunos, com o intuito de produzir um perfil desses sujeitos e de levantar suas impressões e visões sobre o processo educativo e a própria escola, de sorte a cotejar tais variáveis com os resultados das provas e ampliar a compreensão sobre estes resultados.

No ano seguinte, 2008, construímos um instrumento de avaliação parecido com aquele que havíamos acompanhado, incluindo um conjunto de medidas de contexto aos alunos e professores da escola em que a autora deste trabalho atua.

Neste artigo, apresentamos uma discussão sobre os resultados desta aplicação e, à luz da literatura do campo, debatemos os limites e possibilidades dentro da temática.

A base da compreensão sobre a avaliação educacional

Para o desenvolvimento deste projeto consideramos a avaliação na/da escola como uma prática de controle social, na qual os sujeitos que atuam na/sobre a escola devem se pautar por uma “prática responsável e de responsabilidade com o usuário”³ (DARLING-HAMMOND & ASCHER, 2006, p. 10).

Ressaltamos ainda que,

um sistema de controle é um conjunto de compromissos, políticas e práticas que têm a finalidade de:

- 1) aumentar a probabilidade de os estudantes serem expostos a boas práticas de ensino em um ambiente que estimula a aprendizagem;*
- 2) reduzir a probabilidade da adoção de práticas prejudiciais; e*
- 3) permitir auto-correções internas no sistema para identificar, diagnosticar e mudar o curso de ações que sejam prejudiciais ou ineficazes (DARLING-HAMMOND & ASCHER, 2006, p. 10).*

Isto quer dizer que, caso os indicadores escolares, sejam de resultados aferíveis por provas, ou quaisquer outros, sejam usados de forma pouco

³ As autoras citadas utilizam, no original, o termo *accountability*. Os seus tradutores para o português optaram, após consulta às autoras, pelo uso da expressão *controle social*, uma vez que a tradução mais literal para aquele termo, “responsabilização”, não daria a compreensão devida ao seu uso no idioma de origem.

inteligente, estes podem vir a enfraquecer o próprio sistema de controle. Este controle não é o domínio de um dirigente sobre a ação de todos, mas sim a necessidade de que todos – o que no caso da escola incluem os alunos, seus familiares e sociedade civil –, possam ter noções acerca dos resultados do trabalho escolar e, desta forma, cobrar por melhor qualidade educacional. Isto é, trata-se de controle social. Inclui-se nesta noção também a necessidade de, a partir dos processos de avaliação, retomar os objetivos educacionais e redimensionar práticas coletivas na escola.

Debruçar-se sobre sistemas de controle próprios da escola, impõe tanto pensar a gestão da escola como o seu encaminhamento pedagógico, o que Linda Darling-Hammond e Carol Ascher evidenciam afirmando que *“planejar um sistema de controle genuíno é uma tarefa complexa que envolve uma cuidadosa definição de responsabilidades, além de um bem-elaborado conjunto de medidas para avaliar a eficácia da escola e o progresso dos estudantes”* (2006, p. 9).

Desta forma, não basta para a escola criar mecanismos de controle que se limitem à construção de avaliações que apresentam dados referentes ao quanto os alunos aprenderam individualmente, ou que consigam expressar como a instituição está conseguindo efetivar sua função (por mais válido e relevante que seja). Estas são partes importantes de um sistema de controle, mas não se constituem no sistema de controle em si, o qual impõe aos dirigentes e demais sujeitos do universo escolar uma significativa gama de ações, que visam interferir tanto no interior da escola, como na comunidade escolar, desenvolvendo formas de relacionamento saudável e produtivo, em tempo, ritmo e velocidade adequados. Nesta proporção, as avaliações e demais medidas são apenas instrumentos que auxiliam os processos de organização e gestão da escola.

A importância desses mecanismos de avaliação e controle próprios da escola não substitui a importância de mecanismos avaliativos constituídos pelo próprio sistema de ensino. Todavia, muitas vezes quando o Estado constitui tais mecanismos, especialmente via testes padronizados, o seu “esforço para produzir igualdade na educação acaba degradando a aprendizagem para todos. Individualidade, criatividade e profundidade são perdidos, tudo o que sobra é uniformidade, convencionalidade e trivialidade” (WISE & GENDLER, apud DARLING-HAMMOND & ASCHER, 2006, p. 18). O distanciamento de muitas das

explicações mais amplas e profundas, possíveis predominantemente no universo mais micro (escola), dificulta ao Estado conseguir encontrar as razões pelas quais os resultados escolares são aqueles que se apresentam. O aluno e sua família, ainda que com todo o rigor estatístico, são apenas números que desaparecem no universo dos demais sujeitos/números avaliados. Nesta transformação de sujeitos em números, junto somem a história e a trajetória de cada aluno no interior da escola e na família, os grupos que compõem as turmas e séries de cada escola.

O MEC, sabendo destas limitações, deixa claro que os resultados gerais de suas avaliações são *“colocados à disposição para administradores, gestores, professores, diretores de escolas, alunos e especialistas uma série de informações que permitem um olhar mais qualitativo sobre as redes e cada estabelecimento de ensino”* (INEP, 2006, p.163), e portanto mecanismos como este, por si só, não conseguem interferir na realidade educacional das escolas, a não ser por uma face que a avaliação educacional apresenta.

As avaliações estandardizadas apresentam lacunas:

- a) Avaliam os alunos que estão saindo da escola, portanto o retorno já não conseguirá contemplar ações específicas para os alunos que foram avaliados, servindo apenas como referência para que a instituição repense, avalie sua prática pedagógica, com vistas a qualificar e superar o processo ensino-aprendizagem das áreas, temas ou tópicos que apresentarem defasagem de aproveitamento, desconsiderando dessa forma a possibilidade de um trato individualizado do problema, o que possibilitaria ações concretas e objetivas para melhoria da aprendizagem do aluno;
- b) Não conseguem captar a intervenção do professor no processo de ensino-aprendizagem, não apresentando mecanismos de retorno e intervenção nas realidades diagnosticadas;
- c) Não conseguem individualizar o problema no interior da escola, e desta forma generaliza as dificuldades, e por vezes leva os dirigentes escolares e dos sistemas de ensino a concentrar esforços sem uma leitura real e profunda da problemática que foi detectada na avaliação, o que se constitui em um grande perigo, pois abre o precedente de serem mal-interpretados.

d) Não ultrapassam o limite de um olhar sobre o que coletivamente vem sendo ensinado e aprendido na escola e isto é essencialmente o que precisamos hoje nas escolas públicas.

É importante perceber que, quando avaliações ou mecanismos de controle, transcendem o limite da individualidade, transformando-se em análises medianas, passamos a compor ou construir um campo fértil para equívocos de interpretações, erros de análise, o que pode “enfraquecer o controle pelo fato de criarem suposições incorretas sobre o que as escolas estão fazendo e o que os estudantes estão aprendendo” (DARLING-HAMMOND & ASCHER, 2006, p. 21). A isto se soma a possibilidade dos gestores maquiarem os dados, impossibilitando que alunos que apresentam problemas mais sérios de aprendizagem não realizem as provas.

De outro lado, é verdade que a simples expectativa de avaliação já faz com que as pessoas, individual e coletivamente, comportem-se de forma distinta. A avaliação padronizada em nível nacional ou regional carrega consigo esta espécie de *trade-off*, de efeito não programado, mas que não é necessariamente não-desejado, uma vez que o estabelecimento de diretrizes e conteúdos em dada prova padronizada sempre serve como alerta a professores e dirigentes, e mesmo a alunos, que tais referências balizam (e continuarão balizando) os instrumentos avaliativos, as provas. Esta expectativa e mudança de comportamento gerada pela avaliação padronizada acabam atingindo as escolas e as classes de aula da educação básica. Neste caso e proporção, é possível afirmar que tais instrumentos interferem na realidade escolar.

Esta discussão não tem como objetivo definir o que é melhor ou pior, mas somente demonstrar a complexidade de utilizar-se apenas dos dados das avaliações standardizadas, bem como, para expressar a necessidade de as escolas construírem mecanismos próprios de avaliação, que possibilitem o gestor olhar mais qualificadamente os problemas de ensino e de aprendizagem.

A avaliação a serviço da melhor organização e gestão pedagógica da escola

O trabalho desenvolvido pelo projeto de intervenção que engendrou este artigo foi organizado com uma disposição de levantar dados e informações e disponibilizá-las a serviço da melhor organização e gestão escolar.

O trabalho foi realizado no ano de 2008, quando a autora dedicou-se a organizar um mecanismo de avaliação institucional em uma escola da rede estadual de ensino, centrando suas preocupações na qualidade educacional e debruçando-se sobre os aspectos pedagógicos.

Nos anos anteriores, durante a preparação para o projeto de intervenção foi realizada uma busca por ferramentas que pudessem auxiliar no delineamento dos problemas e perceberam as limitações que os mecanismos de avaliação institucional existentes apresentavam. Neste procedimento, algumas alternativas se apresentaram como promissoras e, uma vez estudadas, possibilitaram o desenvolvimento deste projeto construindo um mecanismo de avaliação, que permitisse encontrar e formatar os problemas pedagógicos da escola, e demonstrar que os mesmos, também são problemas de gestão. Todavia, o pouco tempo de aplicação ainda não permite dimensionar os resultados na organização e gestão escolar, mesmo porque para que tal trabalho surtisse o efeito desejado, implica no envolvimento de toda a equipe docente e, especialmente, dirigente da escola, necessitando, portanto, de um trabalho conjunto, onde todos se sentissem parte e responsáveis pelos rumos da escola.

O primeiro passo foi reunir o coletivo de professoras e definir os conteúdos mínimos por série, que deveriam ser ensinados e aprendidos durante o ano letivo, para se detectarem após avaliações, os problemas de aprendizagem (dos alunos) e de ensino (dos professores), que não poderiam ser dissociados, mas entendidos em sua particularidade para promover uma intervenção qualificada nos possíveis problemas.

O segundo passo, mais complexo, demandava não apenas a construção das ferramentas de avaliação, mas a formação de um coletivo comprometido com as transformações necessárias que estavam por vir: mudanças na prática pedagógica em sala, apoio da direção nestas práticas pedagógicas, abertura dos resultados para a comunidade.

A ferramenta construída foi uma avaliação da aprendizagem. A autora, baseada nos conteúdos mínimos estabelecidos pelas professoras para o ano

letivo, delineou provas de matemática e língua portuguesa para cada série, que foram aplicadas no início do ano e reaplicadas no final. As provas são as mesmas nos dois momentos, isto é a mesma prova aplicada em fevereiro é reaplicada em novembro, pois a intenção era capturar o que o educando sabia ou não antes da intervenção pedagógica da professora e quais alterações na aprendizagem ocorreram depois das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala. Este procedimento caracteriza uma “Avaliação Longitudinal”. Um ponto a se ressaltar na lisura deste procedimento, é que a autora é responsável não só pela confecção das provas, mas pela sua aplicação e correção, evitando a possibilidade de as professoras ensinarem apenas para as provas e também garantindo que não houvesse pesos e medidas diferentes na correção, o que levaria todo esse esforço de melhoria da qualidade de ensino à derrocada.

De posse dos resultados da primeira avaliação, as professoras e equipe pedagógica foram reunidas, para apresentarem as dificuldades encontradas pelos educandos e encaminharem coletivamente as soluções para a melhor estratégia/forma de ensino a ser desenvolvida com as turmas. Após a segunda avaliação o coletivo se reúne novamente e os resultados das duas avaliações são comparados. Há duas verificações a serem feitas. A primeira é do desenvolvimento da aprendizagem individual de cada educando e a segunda, olhando o resultado da turma, onde se verificam os possíveis problemas de ensino e de estrutura para o ensino. Aqui, é possível interferir mais uma vez no processo pedagógico, via gestão escolar, dando apoio e suporte para a capacitação deste profissional ou para melhor estrutura de trabalho, quando necessário.

O projeto, com o suporte do Núcleo de Políticas, Gestão e Financiamento da Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR, desenvolveu uma metodologia importante: a construção do ICA – Índice de Crescimento na Aprendizagem, que permite visualizar o potencial de aprendizagem e o real aprendizado de cada educando, após os dois momentos avaliativos do semestre.

Esse índice permite a observação de muitas variáveis, desempenho coletivo por série, desempenho entre meninos e meninas, desempenho por idade, e outros fatores considerados importantes. Para a construção deste índice são levados em consideração: a nota inicial do educando (primeira avaliação), o objetivo que deve atingir na área (que varia para cada etapa do ciclo) e a nota final

do educando (segunda avaliação). O ICA varia de -1 a +1, sendo que quanto mais próximo de +1, maior é a aprendizagem do aluno; quando o ICA é igual a zero, significa que não houve aprendizagem; valores negativos indicam que o resultado final é pior do que o resultado inicial, em um movimento de retrocesso na aprendizagem. Maiores detalhes sobre o ICA podem ser verificados no anexo 1.

Além da “Avaliação Longitudinal”, realizada com os alunos, foram utilizadas outras ferramentas de avaliação para cotejar com os resultados desta. São as medidas de contexto: questionários aplicados aos alunos e professores.

No questionário dos alunos, as questões se referem à rotina em sala, tanto no individual como no coletivo e as relações professor/educando e vice-versa.

No questionário das professoras, as questões são variadas, partindo de questões de identificação, formação, tempo de trabalho e número de locais onde já trabalhou, carga horária de trabalho e de dedicação ao planejamento, se dedica tempo para as atividades escolares fora do seu local de trabalho, se desempenha outra atividade que gera renda, hábitos e tipos de leitura, relações de trabalho dentro da escola e como isso interfere no seu trabalho, desenvolvimento do trabalho em sala e resultados que percebe, que fatores podem explicar as dificuldades de aprendizagem dos educandos, expectativa em relação aos educandos, satisfação profissional e financeira.

Os resultados destes questionários mostraram muitas situações interessantes, que, uma vez cruzadas com os indicadores das provas aplicadas aos alunos, possibilitaram uma melhor compreensão acerca de alguns problemas recorrentes na escola.

O Índice de Crescimento da Aprendizagem dos alunos ainda não estava concluído quando do fechamento deste artigo, mas os dados preliminares indicam o quão grave são as situações de repetência, pois elas reforçam as dificuldades de aprendizagem dos alunos, uma vez que os alunos com uma repetência têm um ICA de 0,24; os com duas ou mais repetências, apresentam ICA 0,21; e aqueles que nunca repetiram apresentam ICA 0,31. O ICA também demonstra que meninos e meninas não têm, a priori, dificuldades maiores ou menores na aprendizagem, especialmente nas séries iniciais. Quanto mais idade tem a criança, por outro lado, menor torna-se o seu ICA, especialmente se for do sexo masculino, indicando algum grau de estereótipo na organização didática escolar.

Todavia, estes dados não são conclusivos e precisam de melhor tratamento para conclusões mais profundas.

De qualquer sorte, o projeto conseguiu identificar questões importantes tanto sobre os processos de organização e gestão escolar, quanto sobre os processos de ensino e aprendizagem, permitindo alternativas de respostas aos dirigentes escolares e equipe de professores no enfrentamento aos problemas que se apresentam cotidianamente na escola.

Notas finais

Com este mecanismo avaliativo, buscou-se perceber as condições de cada aluno individualmente e do conjunto das turmas de uma escola pública de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental, com o intuito de auxiliar tanto as professoras no trabalho com os alunos, como também reorganizar os momentos de formação continuada e de qualificar as explicações dos problemas e suas causas.

Este material apresentou considerações sobre a avaliação da escola pública, realizada pelas pessoas que atuam nela cotidianamente, mas sem com isto querer dizer que as práticas do Sistema Nacional de Avaliação não sejam importantes. Contudo, são seguramente insuficientes. As escolas precisam auto-avaliar-se e, para conseguir isto com êxito, é necessário o diálogo. Não bastam ferramentas técnicas de avaliação. É fundamental compromisso com a educação pública de qualidade para todos, para se levar a termo um processo de avaliação que dê conta de além de permitir identificar problemas, possibilite que as pessoas que fazem a escola pública funcionar todos os dias se comprometam com a sua solução. Esperamos que este texto possa auxiliar as pessoas que atuam na/sobre a escola a repensar e reorganizar suas práticas de gestão, em especial, na construção de uma avaliação institucional democrática.

Se indicadores do contexto escolar ou da performance escolar ajudam as escolas e suas comunidades a monitorar a qualidade e a igualdade de oportunidades disponíveis aos estudantes, se eles provêm ricas informações para a solução de problemas locais da escola, então eles apoiarão processos de tomada de decisões responsáveis e, ao longo do tempo, mais educação com controle social. Indicadores não substituem nem as idéias educacionais nem as decisões sobre que políticas devem ser implementadas (DARLING-HAMMOND & ASCHER, 2006).

Conclusivamente, parece-nos que sim, é possível avaliar a escola democraticamente, mas isto quer dizer que a avaliação deve ser compreendida como muito mais do que uma ferramenta de identificação de problemas, ela é mesmo um recurso valiosíssimo para a gestão escolar, na medida em que auxilia no envolvimento coletivo. E, como sabemos de longa data, os problemas escolares/educacionais não serão resolvidos enquanto os sujeitos que fazem a escola na sua concretude (professores, alunos, famílias, funcionários não docentes, diretores) não estiverem todos envolvidos/comprometidos com a qualidade educacional, ainda que com características e olhares muito peculiares.

Bibliografia

DARLING-HAMMOND, L. & ASCHER, C. Construindo Sistemas de Controle em Escolas Urbanas. *Estudos em Avaliação Educacional*. v. 17, n. 35, set/dez de 2006.

INEP. Relatório de Gestão 2006. In: http://www.inep.gov.br/download/inep/relatorio_gestao_2006.pdf (acessado em agosto de 2008).

_____. http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil/ (acessado em junho de 2008).

Índices de Crescimento

- Consideram:
 - *Nota inicial* → *Nota final* → % de crescimento
 - *Objetivos em MAT e LP*
 - *Possibilidade de crescimento*

- Valores:

Variam de - 1,0 a + 1,0

- Fórmula:

$$\text{Índice de Crescimento (IC)} = \frac{\% \text{ de crescimento verificado}}{\% \text{ de possibilidade de crescimento}}$$

Índices de Crescimento

Exemplos:

- Aluno 1:

- Objetivo = 6
- Nota inicial = 1
- Nota final = 3
- % de crescimento verificado = 200%
- Possibilidade de crescimento = 500%
- IC = $200/500 = \underline{0,4}$

- Aluno 2:

- Objetivo = 6
- Nota inicial = 2
- Nota final = 5
- % de crescimento verificado = 150%
- Possibilidade de crescimento = 200%
- IC = $150/200 = \underline{0,75}$

- Aluno 3:

- Objetivo = 6
- Nota inicial = 3
- Nota final = 4
- % de crescimento verificado = 33,3%
- Possibilidade de crescimento = 100%
- IC = $33,3/100 = \underline{0,33}$