

AVALIAÇÕES EXTERNAS: O IDEB NA VISÃO DOS GESTORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Celso Leopoldo Pagnan¹

Resumo: As avaliações externas, realizadas por órgãos governamentais ou privados, se tornaram uma importante prática de aferição da qualidade do ensino na educação básica. O presente artigo tem como objetivo discutir de que modo o Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) é percebido pelos gestores de escolas públicas na cidade de Londrina/PR, estabelecendo uma relação entre essa percepção e o resultado do Ideb das escolas do ensino fundamental II. Como metodologia, partimos da coleta de dados com base em questionários enviados aos gestores de escolas públicas por meio da solução online Google Docs. Para efeito de análise, tomamos por base, além de referencial teórico, os dados oficiais do Ideb, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de modo a diagnosticar se os dados oficiais teriam algum efeito no processo de ensino e aprendizagem em escolas públicas. Como conclusão, percebemos que, em rigor, a chamada média Ideb pouco interfere no planejamento das atividades docentes.

Palavras-chave: Avaliação, Ideb, ensino fundamental

EXTERNAL ASSESSMENTS: IDEB IN VIEW OF PUBLIC SCHOOL MANAGERS

Abstract: External assessments carried out by governmental or private agencies, have become an important practice of benchmarking the quality of teaching in basic education. This article has a purpose to discuss how the basic education development index (IDEB) is view by managers of public schools in the city of Londrina / PR, establishing a relationship between this perception and the result of Ideb of elementary school. As methodology, we start collecting data based on questionnaires sent to managers of public schools through the online Google Docs solution. For purposes of analysis, we based, as well as theoretical, the official data of IDEB, provided by the National Institute of Educational Studies Anísio Teixeira (INEP) in order to diagnose whether the official data would have some effect in the teaching process and learning in public schools. In conclusion, we perceived that, strictly speaking, the Ideb little interfere in the planning of teaching activities.

Keyword: Evaluation, Ideb, elementary school

¹ Unopar. Doutor em Literaturas de língua portuguesa. Professor do programa de Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologia – Unopar. Financiamento: Funadesp
E-mail: celso.pagnan@unopar.br

Introdução

Desde o advento das políticas neoliberais, aplicadas à educação, na década de 90 do século XX, que começaram a ser articuladas as avaliações externas em âmbito nacional², embora houvesse intentos semelhantes desde a década de 30. Como afirma Dirce Nei Teixeira de Freitas,

[...] foram necessárias mais ou menos cinco décadas para que a avaliação (externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino) viesse a ser introduzida como prática sistemática no governo da educação básica brasileira. (FREITAS, 2007, p. 51)

Por avaliação externa, entendemos aquelas realizadas por institutos oficiais, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). E são chamadas de externas porque são preparadas e realizadas por agentes externos à sala da aula, não propostas pelo regente de uma determinada turma. Chamada igualmente de avaliação em larga escala, Freitas (2007) classifica a então nova política como a do Estado-avaliador. O governo federal implantou, à época, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), tendo por objetivo obter dados significativos a respeito do nível de aprendizagem do alunado em geral, com a finalidade de subsidiar políticas públicas na área educacional.

O Saeb passou a ser chamado em 2005 de Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), mantendo o conceito original, que era amostral. Implantou-se, posteriormente, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil - mais abrangente - ensino fundamental - por adesão, embora seja importante toda escola acima de 20 alunos participar. O objetivo é traçar um diagnóstico da educação básica no Brasil, com apoio do Censo Escolar.

² O Saeb tem início em 1988, com aplicações-piloto, e teve sua primeira aplicação oficial em 1990. A partir de 1993, foi aplicado sem interrupção a cada dois anos. Em 2005, o Saeb foi reestruturado, passando a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que manteve as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até aquele momento pelo Saeb, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Até 2003, o Saeb fornecia informações apenas por estados, regiões e para o Brasil, e pelos três tipos de redes. Com a Prova Brasil, em 2005, foi possível obter informações sobre cada município e cada uma das escolas públicas avaliadas. Em 2013, foi incorporada ao Saeb a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). (BRASIL, [2013] 2015)

Diversas críticas foram feitas à ideia de se realizar uma avaliação abrangente e externa. Podemos referenciar algumas mais recentes (ALMEIDA, 2008; SETUBAL, 2010; SOUSA; OLIVEIRA, 2010), as quais tendem a destacar que avaliações externas possibilitam um controle mais de ordem quantitativa que qualitativa e que pouco contribuem para o efetivo desenvolvimento da educação no Brasil. Sacristán (1998), por exemplo, já alertava que avaliações externas podem submeter professores a uma pressão externa, pelo resultado mais satisfatório, sobretudo porque a imprensa acaba divulgando os resultados ao grande público, de modo a oferecer à população um escalonamento das escolas, sem que se considerem outras variáveis, como nível sociocultural e ganho que a escola possa proporcionar ao alunado local.

De qualquer modo, o uso de um índice tem como hipótese de que os envolvidos em todo sistema educacional, notadamente professores, diretores e gestores educacionais, poderiam se planejar melhor para obter melhores resultados no que diz respeito ao nível de aprendizagem dos alunos, conforme Fernandes; Gremaud (2009).

É preciso, porém, fazer uma importante ressalva. O objetivo das avaliações externas é mais o de traçar um diagnóstico sobre determinando momento do processo para saber que competências o alunado adquiriu, e não propriamente promover os alunos a uma série mais elevada, como ocorre na avaliação interna e local, realizada pelos regentes das respectivas disciplinas. Evidente que um professor, ao avaliar seus alunos, deve procurar igualmente traçar um diagnóstico sobre o nível de aprendizado obtido pela turma e individualmente. Desse modo, poderá efetuar um planejamento mais adequado à sua realidade.

Nesse sentido, a avaliação por ela própria, sem uma análise, sem uma mudança efetiva, não contribui para o desenvolvimento da educação. Fato é que as avaliações externas servem como parâmetro para se monitorar, por exemplo, a proficiência em leitura dos estudantes, e fornecer aos gestores de escolas subsídios para a reflexão a respeito do trabalho desenvolvido localmente. Porém, os resultados nem sempre são refletidos de modo a revelar detalhadamente as dificuldades de aprendizagem dos alunos. E é isso que procuramos demonstrar com base em questionários respondidos por gestores de escolas públicas da cidade de Londrina/PR.

Oliveira (2011, p. 137) defende que “as comunicações de resultados das avaliações com foco na escola devem promover uma articulação com o trabalho pedagógico escolar de maneira a aprimorá-lo”. Em outros termos, gestores e regentes deveriam analisar os resultados, “buscando rever seus métodos de ensino e práticas de avaliação”.

E para Vianna (2005, p. 16):

A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos.

Outra ressalva a ser feita é que a média das avaliações externas, seja o Ideb o outro índice, como no caso das avaliações realizadas por diversos estados da Federação, não pode ser obtida pelo simples treinamento a que os alunos possam ser submetidos para realizarem a avaliação, como ocorre em cursos preparatórios para vestibulares. Tal atitude pode eventualmente mascarar o real aprendizado que uma determinada escola proporcionaria a seus alunos. Adiante, aprofundaremos essa ressalva.

O Ideb foi criado com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Como indicador, o Ideb combina os resultados de desempenho nas provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) com taxas de aprovação de cada uma das unidades – escolas e redes – para as quais é calculado, bem como as taxas de evasão escolar.

Art. 3º - A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (BRASIL, 2007)

Considerando esse contexto, o presente artigo tem como objetivo geral apontar, com base em um questionário, de que modo o Ideb é percebido por gestores de escolas públicas na cidade de Londrina/PR, estabelecendo uma relação entre essa percepção e o resultado do Ideb das escolas do ensino fundamental II. Como metodologia, partimos da coleta de dados com base em questionários enviados aos gestores de escolas públicas por meio da solução online Google Docs. Para efeito de análise, tomamos por base, além de referencial teórico, os dados oficiais do Ideb, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira, de modo a diagnosticar se os dados oficiais teriam algum efeito no processo de ensino e aprendizagem em escolas públicas.

Podemos justificar a presente pesquisa com base no que afirmou Blasis:

[...] embora ocupem espaço cada vez maior no desenho das políticas educacionais de estados e municípios, as informações produzidas pelas avaliações externas ainda não são suficientemente exploradas como subsídio para a gestão educacional e o trabalho pedagógico. Observam-se dificuldades para a compreensão e uso dos resultados dos testes padronizados nos profissionais da educação, o que indica a necessidade de trabalho direcionado para atender essa demanda, tanto por parte de escolas como de secretarias de educação. (BLASIS, 2013, p. 253)

Para a realização da Prova Brasil, no âmbito do Ensino Fundamental II, são selecionadas duas disciplinas básicas: matemática e língua portuguesa³. O que se pretende avaliar no caso da primeira são as habilidades e competências do aluno quanto à resolução de problemas matemáticos; ao passo que no caso da segunda, o foco volta-se para as competências leitoras. Vamos nos ater particularmente aos resultados da prova de língua portuguesa.

Como metodologia, seguiremos os preceitos do chamado estudo de caso, cuja característica básica é focalizar uma situação pelo que ela revela sobre certa temática, de uma maneira completa e densa (ANDRÉ, 2008). Como não nos concentraremos em um único caso, ou uma única escola, podemos também classificar a metodologia do presente artigo segundo o que Stake (1995) denomina de *estudo de caso coletivo*. O pesquisador não se concentra em apenas um caso, mas em vários, como por exemplo, em várias escolas ou o discurso de diretores de escolas diversos, exatamente o que se pretende aqui. Analisaremos, pois, os resultados de questionários aplicados, bem como a relação desses questionários com os dados oficiais fornecidos pelo Inep.

Desenvolvimento: fundamentando a discussão

Para realizarmos uma reflexão em torno da percepção e uso dos dados fornecidos pelas avaliações externas por parte dos gestores da educação básica, vamos, preliminarmente, nos ater a uma concisa referência a alguns tipos de avaliação, especialmente as de caráter

³ Estuda-se a inclusão de ciências para o futuro, talvez em 2017.

interno, para que assim estabeleçamos alguns pontos de contato entre os possíveis objetivos para se avaliar o alunado.

De acordo com Hadji (1989), a avaliação na escola deve ter como objetivo contribuir para que ocorra uma aprendizagem real. Com a avaliação, é possível determinar o que o aluno, individualmente, aprendeu e quais as dificuldades que a coletividade dos discentes apresenta. A avaliação deve estar, portanto, a serviço da aprendizagem. Contudo, nossa prática pedagógica, tanto em cursos de formação como na análise dos dados computados, indica que nem sempre é assim que ocorre o processo avaliativo.

Repassemos, pois, dois tipos de avaliação mais comuns (embora haja outras tantas) para contextualizarmos a discussão em torno da avaliação externa.

A avaliação somativa é a mais tradicional e a mais utilizada no meio escolar para mensurar o nível de aprendizagem do aluno. O problema se configura na medida em que são desconsideradas as particularidades, pois trata de modo homogêneo todos os educandos. Essa perspectiva, possivelmente, não retrata a aprendizagem real, embora eleja determinadas capacidades e competências dos alunos. (SACRISTÁN, 2000)

A priori, podemos considerar que as avaliações externas tendem a seguir o modelo somativo. Porém, com objetivos diversos (entre os quais o de não promover a elevação de série), bem como com uma metodologia que busca uma análise mais abrangente do processo ensino/aprendizagem. Isso ocorre por que o Inep utiliza a *Teoria da resposta ao item* (TRI), que considera o efetivo acerto do aluno, mas também não despreza necessariamente a resposta considerada incorreta. Desse modo,

[...] as avaliações externas aprofundaram a discussão de procedimentos estatísticos e educométricos, ressaltando a importância da construção de matrizes de avaliação, a padronização de provas e a interpretação pedagógica de resultados, com destaque para a Teoria da Resposta ao Item (TRI), que permite a comparabilidade de resultados ao longo do tempo e entre séries diferentes, expressos, geralmente, na Escala Saeb, que varia de 0 a 500 pontos. (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 18)

A Teoria de Resposta ao Item é um modelo matemático que possibilita aferir, se não de modo preciso, mas próximo, as habilidades e competências dos indivíduos em determinada disciplina. Suas vantagens são relevantes, especialmente porque permite fazer comparações entre tempos diferentes, bem como estimativas sobre como poderá estar o nível de aprendizagem nos anos subsequentes. Além disso, é possível determinar quais são os conteúdos em que os alunos demonstram maior dificuldade ou que revelam ter facilidade para

o aprendizado. Desse modo, realizada a leitura correta dos resultados, poder-se-ia, com base no planejamento anual, determinar estratégias para sanar ou minimizar as dificuldades de aprendizagem aferidas. Por fim, ainda com essa metodologia é possível comparar as médias de proficiência das disciplinas avaliadas entre os níveis de todo o sistema educativo, nas diferentes regiões do país. Com tais resultados, os gestores teriam um mapeamento mais detalhado sobre todo o processo.

Retomando o conceito de avaliação somativa, segundo Sacristán (2000), o problema estaria na própria dinâmica escolar, visto que na busca por processos simplificados, classificatórios, acaba reduzindo os sujeitos a categorias. No caso, considerando as competências leitoras, os alunos, de acordo com o que conseguem acertar, são distribuídos em quatro categorias: avançado, proficiente, básico e insuficiente. O desejável são os dois primeiros agrupamentos, que, como se verá, são bem pouco os que atingem a média desejável. É preciso, conforme Esteban (2005), melhorar tanto a comunicação, a interação como também envolver toda a comunidade escolar, sem o que não ocorrerá o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos tão almejadas pela escola e cobradas pela sociedade. Referimo-nos particularmente às competências leitoras.

O segundo tipo de avaliação a que queremos fazer referência é a formativa, cuja finalidade é proporcionar ao aluno uma aprendizagem real e efetiva. Para isso, ações como dar ao educando um retorno; identificar determinados problemas, que podem surgir no decorrer do processo de ensino-aprendizagem; comparar resultados obtidos pelo mesmo aluno no decorrer de um processo e, também, fazer uso de instrumentos avaliativos diversificados são ações imprescindíveis tanto para o professor como para todo o corpo pedagógico. (HOFFMANN, 2003). Conforme já explicitado, o Inep faz a divulgação de todos os dados, porém, se não são trabalhados e explicados aos interessados específicos (gestores e professores), produz pouco ou nenhum efeito sobre o aluno. E como veremos, tais dados são efetivamente pouco explorados.

De acordo com Perrenoud (1999, p. 124), a avaliação "formativa digna deste nome não produz informações e verificações por simples espírito de sistema ou de equidade para fazer funcionar uma máquina avaliativa ou para tranquilizar quem quer que seja". O objetivo é que ela forneça ao docente as informações necessárias para um processo interventivo, para que se identifiquem as falhas no processo ensino-aprendizagem e que o professor possa

efetivamente sanar tais falhas por meio de estratégias diversificadas. Se assim não ocorrer de que vale uma avaliação? Apenas uma obrigação burocrática?

Conforme Kenski, Oliveira e Clementino (2006, p. 81) na avaliação formativa “encontram-se reunidas todas as possibilidades de apoio ao estudante ao longo de sua trajetória, levando em conta seus interesses, aspirações, experiências e reais necessidades”.

As asserções acima são no sentido de o professor considerar todo contexto pedagógico, e este deve ser observado dentro do caráter multidimensional. Isso se materializa na medida em que se tem um planejamento, pelo qual é indicado que se parta da realidade da escola, das demandas apresentadas em um diagnóstico prévio, a fim de se considerarem os fatores que interferem na aprendizagem. Trata-se de o professor privilegiar, em sua prática pedagógica, o contexto histórico-social no qual o aluno está inserido. Mesmo porque: a avaliação da aprendizagem, realizada pela escola, pode levar a um diagnóstico da situação de cada turma e estudante, com a finalidade de acompanhar e mesmo intervir no processo educativo. Trata-se, pois, de uma ação pedagógica voltada para a formação, uma vez que permite tomar as devidas providências para que os alunos progridam antes de terminarem um ciclo de escolarização (FALSARELLA, 2012).

No caso das avaliações externas, o objetivo é antes traçar o diagnóstico do alunado, mais uma vez, para que o gestor, bem como os demais envolvidos no processo ensino-aprendizagem, os interprete, considerando ser a prova em si igual para todos os contextos, para todos os alunos de determinado ano escolar.

Como o objetivo central do presente artigo é refletir sobre o papel da avaliação externa, retomemos a discussão nessa linha, sem esquecermos o contexto mais amplo do papel da avaliação. Nessa linha de reflexão, consideramos serem as avaliações externas importantes para todo o processo desde que acompanhadas de uma profunda interpretação por parte de todos os envolvidos no processo ensino/aprendizagem da escola local de modo a explorar melhor os resultados. Trata-se de um cenário ideal, ou seja, o gestor, de posse dos dados do Ideb poderia, em conjunto com os professores das áreas aferidas, língua portuguesa e matemática, identificar as deficiências dos alunos e propor estratégias para saná-las. Caso contrário, fica a média pela média, sem um uso prático dos dados. É contra isso que se deve posicionar o gestor, ainda que se possam fazer também críticas ao método de avaliação.

Em face disso, coloca-se como imperativa a busca de um processo mais amplo de avaliação de escolas e redes que, para além da

utilização de provas padronizadas, tenha presente o caráter político da educação escolar. Reconhecer esse caráter implica reconhecer profissionais e usuários das escolas como sujeitos que precisam ser considerados como tais nos processos avaliativos, pois, sem omitir suas responsabilidades, são eles que, nos ambientes escolares, materializam a tarefa educativa. (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 21)

É nesse cenário que percebemos as discussões sobre o Ideb: os que destacam os aspectos positivos pelo que tem de diagnóstico do sistema educacional brasileiro, e os que não o veem como meio efetivo para diagnosticar tal sistema.

O Ideb é visto como uma modalidade de accountability (ou responsabilização) apropriada ao sistema educacional descentralizado vigente no país. Nessa perspectiva, o indicador e suas metas proporcionariam incentivos para que as escolas e os gestores se esforcem para melhorar simultaneamente o desempenho e o rendimento dos alunos, elevando, assim, a qualidade educacional. (ALVES; SOARES, 2013)⁴

Zaponi e Valença (2009) destacam que, desde 2005, a Prova Brasil trouxe a noção de responsabilização, para além do caráter diagnóstico. Os autores classificam esse tipo de avaliação como as de terceira geração, ou seja, as que referenciam políticas de responsabilização forte, de modo a prever sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. Na prática, isso significa que as secretarias estaduais de educação podem, eventualmente, traçar algumas metas, a serem aferidas pelas avaliações externas (organizadas pelos respectivos estados ou tomando por referência o Ideb), e punir ou premiar professores e/ou escolas pelos resultados obtidos. Sob ótica pedagógica tal prática pode induzir a determinadas práticas não propriamente corretas, entre elas, selecionar os melhores alunos das turmas que fariam as provas e treiná-los para realizar a avaliação oficial. O Ideb pode subir, mas isso, salvo engano, não significaria, necessariamente, uma efetiva melhora de todo o processo educacional. No caso específico dos sujeitos analisados para a

⁴ A noção de responsabilização, direcionada aos professores e demais profissionais da educação, concretizou-se no ano de 2000, com a instituição do Bônus Mérito, cuja distribuição levou em conta os resultados da avaliação em larga escala em São Paulo. “A bibliografia sobre o tema da responsabilização no Brasil não é extensa, mas permite traçar o histórico dessa política desde o princípio da década passada. Os exemplos mais bem documentados da primeira geração de políticas dessa natureza são os casos da Nova Escola, do estado do Rio de Janeiro, o sistema de bônus salarial do estado de São Paulo, o prêmio Escola do Novo Milênio, do estado de Ceará, e o bônus salarial para professores alfabetizadores do município de Sobral, todos criados no ano de 2001 (MEC/INEP, 2005; BROOKE, 2006; RODRIGUES, 2007; ANDRADE, 2008; BROOKE, 2008). O que essas políticas tiveram em comum foi a formulação de critérios para o pagamento de incentivos salariais aos profissionais das escolas com base nas médias de desempenho dos alunos”. (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011)

redação do presente artigo, conforme demonstraremos adiante, essa preparação não ocorreu de modo efetivo.

Considerando esses pontos todos, analisaremos a seguir os resultados gerais da prova de língua portuguesa do ensino fundamental II, comparando-se os dados de Londrina em particular e do estado do Paraná como um todo, para determinar onde se encontram as maiores deficiências e buscarmos uma relação entre resultados e as perguntas feitas, por meio de questionário, aos gestores das escolas públicas.

Níveis de proficiência em leitura

Conforme divulgado pelo Inep a média do Ideb é calculada com base na aplicação da Prova Brasil (língua portuguesa e matemática) e nos índices de aprovação e evasão escolar. Vamos nos ater aqui ao resultado específico da prova de língua portuguesa, cujo objetivo é aferir as competências leitoras dos alunos. O que o Ideb pretende responder é a seguinte pergunta: o que os alunos estão aprendendo e em quanto tempo?

As médias aferidas pelo Ideb estão categorizadas em quatro níveis de proficiência do saber adquirido, escalonados em pontuações que vão de 0 a 10. Há ainda uma divisão em patamares de proficiência aplicada à escala da Prova Brasil, no caso específico da prova de língua portuguesa, com foco na leitura, que vai de 125 a 500⁵. Porém, não de maneira oficial, pois ainda não foi conceituada pelo Inep. Trata-se de um escalonamento criado por Soares e Xavier (2013), que adotaremos aqui.

No caso do ensino fundamental II, essa escala está assim distribuída:

- a) insuficiente – 125 e 199
- b) básico – entre 200 e 274
- c) proficiente – entre 275 e 324
- d) avançado – acima de 325

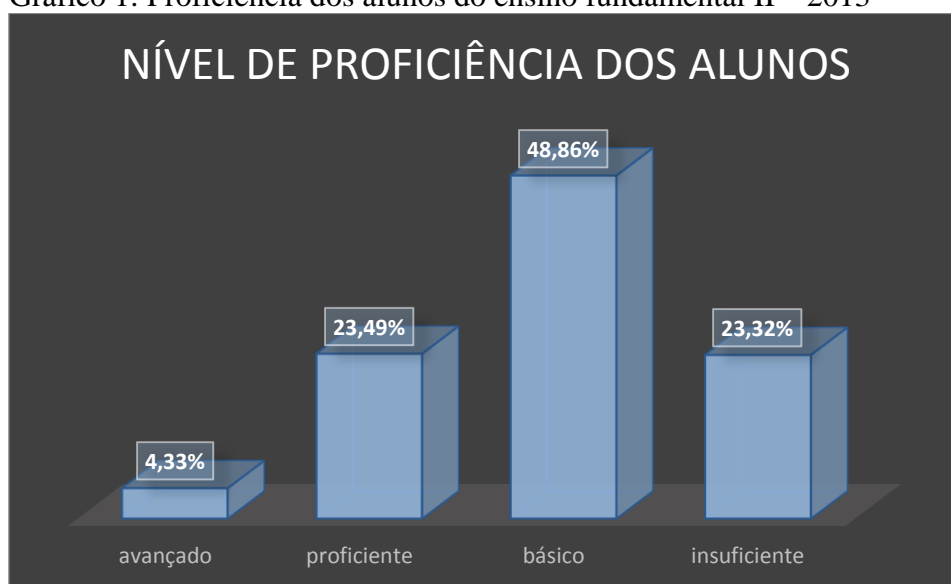
Esses quatro níveis são, por sua vez, subdivididos em mais outros oito sub-níveis. Sendo que no básico encontram-se os níveis 1, 2 e 3; no adequado ou proficiente, os níveis 4 e 5; e no avançado, os níveis 6, 7 e 8. Ao ser classificado abaixo do nível básico significa que o

⁵ Em rigor, não se atribui nota zero, pois é improvável que um aluno não tenha aprendido absolutamente nada; bem como dificilmente se chegaria a um resultado perfeito, 500, o que indicaria o mundo ideal em que todos os alunos teriam adquirido todo o conteúdo ensinado.

aluno apresenta um nível de proficiência em leitura insuficiente em relação ao que já deveria ter aprendido para a série que está cursando.

Em Londrina, considerando essa escala de valores, os alunos do ensino fundamental II obtiveram, na Prova Brasil realizada em 2013, média 240,44 na avaliação de língua portuguesa, o que coloca a cidade no nível básico no uso das competências leitoras. A média no estado do Paraná foi um pouco maior: 243,18, e no Brasil, 240,21. Dos 6551 alunos matriculados na rede estadual de Londrina, 74,51% fizeram a prova em 2013, ou 4881 alunos. Aprofundemos, pois, a análise dos dados disponibilizados para o caso dos alunos do ensino fundamental II da rede estadual de Londrina.

Gráfico 1: Proficiência dos alunos do ensino fundamental II – 2013



Fonte: Inep (2014)

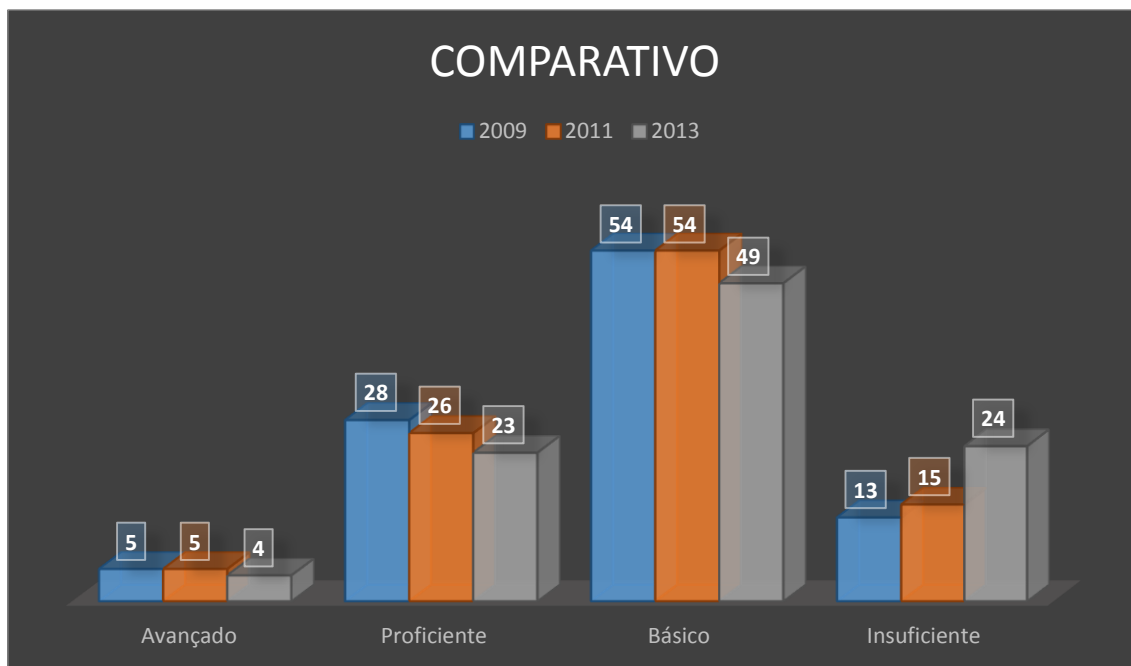
O gráfico I revela que a grande maioria dos alunos (72,78%) está aquém daquilo que se pode considerar um leitor proficiente. Para tanto, seria necessário que o aluno fosse capaz de fazer algumas inferências no processo de leitura de modo a atingir níveis mais profundos de leitura, ultrapassando o meramente superficial ou o que está explícito em um determinado texto. Entre tais inferências, destacam-se as seguintes habilidades:

Identificar o antecedente de um pronome relativo; ler textos verbais e não verbais, relacionando-os; perceber a intenção comunicativa de um texto; inferir o significado do texto em decorrência da seleção lexical ou o tema de um determinado texto; ser capaz de estabelecer a correta relação de causa/consequência ou a relação de explicação entre ideias de orações; identificar a tese em um artigo de opinião e reconhecer o argumento que sustenta a tese; comparar textos para inferir uma informação comum a ambos; saber sintetizar informações explícitas. (BRASIL, 2008)

Tais habilidades fazem parte de um rol de 21 descritores divididos em seis tópicos e que compõem a Matriz de Referência de Língua Portuguesa para as avaliações na educação básica⁶. Pois bem, conforme procuramos explicitar, um dos objetivos da avaliação externa é que os gestores possam fazer uma reflexão sobre os dados aferidos e traçar estratégias para poder, junto com a comunidade escolar, resolver ou amenizar falhas em prol de uma educação de qualidade. Já apontamos também que houve uma série de críticas ao modelo, o fato é que se estabelecermos uma comparação entre as médias dos três últimos testes aplicados e já contabilizados (2009, 2011 e 2013), particularmente na cidade de Londrina, objeto de nossa análise, veremos que em língua portuguesa, houve uma queda no nível de proficiência aferida.

Gráfico 2: Comparativo entre percentual dos níveis de proficiência

⁶ Para uma visão mais ampla consultar *Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*, disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf



Fonte: Inep (2014)

Como se pode observar o único item que teve crescimento expressivo foi o do nível insuficiente. Proporcionalmente, nos demais níveis, houve queda progressiva nos níveis de proficiência em leitura.

O processo ensino-aprendizagem é bastante complexo, o que tem demandado uma série de reflexões em torno do tema. Uma das etapas desse processo é a avaliação, seja a diagnóstica, seja a utilizada para elevação de nível do aluno. Por isso, a importância, conforme referido na fundamentação, de se utilizarem como parâmetro os resultados das provas. Trata-se de um meio para o gestor, em sentido mais amplo, e para o professor regente, em sentido mais estrito, de perceber o quanto do ensino tem sido apreendido pelos alunos.

No caso do Ideb, considerando tratar-se de dados oficiais, o que sugere o olhar governamental sobre a gestão da educação, seria necessário que os gestores das escolas estaduais locais buscassem, juntamente com os professores da área, meios para melhorar a proficiência em leitura, objetivo principal do que é aferido pela Prova Brasil na prova de língua portuguesa. Evidente que uma afirmação como essa pode sugerir certa relação mecânica entre mudanças de estratégias e resultados melhores, além de desconsiderar as condições locais de cada escola. No entanto, segundo dados do Inep (2015), as escolas de Londrina são assim distribuídas considerando o nível socioeconômico: 10 escolas em nível alto, 24 em médio-alto, 16 em médio, 4 médio-baixo e 2 sem dados.

Tomando por base tais dados, com a maioria das escolas apresentando padrão socioeconômico relativamente elevado, seria de se supor também um melhor aproveitamento dos estudos. Trata-se, de fato de uma suposição, pois a análise expressa uma visão geral, e não particular de cada escola. De qualquer modo, Alves e Soares (2013) apontam exatamente para essa relação.

Talvez o problema seja também que as avaliações apresentem mais características somativas e não tanto formativas, isto é, os alunos não estariam acostumados a responder questões como as propostas pela Prova Brasil. Podemos, pois, considerar duas causas para o baixo rendimento nas avaliações oficiais: ou o aluno não está preparado para resolver as questões por falta de prática mesmo ou, de fato, o aluno tem um nível de proficiência em leitura baixo. Há ainda a possibilidade de as duas causas se complementarem. Porém, não é o objetivo do presente trabalho apontar isso.

Apenas para efeito comparativo, uma vez que os objetivos da Prova Brasil e do Enem são diferentes, citemos um estudo entre desempenho no Enem e nível socioeconômico dos estudantes. No caso, Travitzki (2013), em tese de doutorado, defende que existe uma clara relação entre nível socioeconômico e desempenho no Enem e afirma que o desempenho coletivo da escola não é capaz de, por si só, corroborar o desempenho individual dos estudantes. Para Travitzki (2013, p. 7) "o desempenho da escola é altamente influenciado por fatores que não estão sob seu controle", o que impede que o Enem seja "pouco informativo sobre o mérito das escolas, sendo inadequado para avaliar, isoladamente, a qualidade dessas instituições".

Para que tenhamos uma visão mais específica sobre o Ideb, enviamos um questionário com três perguntas aos diretores das escolas estaduais de Londrina. As respostas analisaremos a seguir.

Análise dos questionários

Enviamos o questionário pelo sistema *Google Docs* para os diretores de todas as escolas estaduais da cidade de Londrina/PR. Para preservarmos a identidade de cada um, vamos nos ater à análise das respostas, em comparação com os demais dados já apresentados no presente artigo. Das 54 escolas estaduais de Londrina, obtivemos respostas de doze questionários, o que é razoável se considerarmos tratar-se de uma amostragem. Além disso, a

média Ideb das escolas cujos diretores enviaram respostas é representativa da média em Londrina, variando de 3,2 a 5,2. O Ideb da rede estadual em Londrina foi, em 2013, de 3,8, segundo dados do Inep.

Importante dizer que os gestores das escolas públicas são eleitos com base em voto direto, secreto, igualitário e facultativo de toda a comunidade escolar. O mandato dos diretores é de quatro anos e fazem parte dos quadros docentes da escola.

Foram propostas três perguntas abertas:

- Há algum impacto na divulgação do Ideb na organização escolar e na organização do trabalho docente em sua escola? Explique.
- Como os resultados do Ideb vêm sendo assimilados e utilizados pela escola e de que modo os docentes (língua portuguesa) se posicionam diante desse índice?
- Em relação à preparação dos alunos para a realização da Prova Brasil e a ênfase no ensino das disciplinas de Português e Matemática, há atividades específicas? Se sim, explique.

Para o primeiro questionamento, de modo geral, os diretores responderam que há uma preocupação com os dados do Ideb, sobretudo para o planejamento escolar. Em termos absolutos nove responderam que sim, que há algum impacto, dois afirmaram que o impacto se dá em parte e um afirmou não ter impacto algum. De qualquer modo, todos procuraram relativizar tais dados por se tratar de uma avaliação externa. Destaquemos duas respostas:

- (a) A escola toma os resultados como um (dentre vários) indicador, e aliado aos objetivos do PPP pode eventualmente oferecer alguma informação relevante.
- (b) Embora a proposta do colégio não seja a de trabalhar tendo em vista as avaliações externas, pois o trabalho está pautado nas Diretrizes, existe como meta a melhora no Ideb.

Como se pode perceber, ao mesmo tempo que é um dado importante, também é relativizado pela comunidade escolar, tendo em vista outros parâmetros. Ainda assim, nessa primeira pergunta, a maioria revelou preocupação com os resultados da avaliação externa.

Questionados, porém, sobre como a escola e os docentes em particular utilizam tais dados para promover alguma mudança, houve uma relativização ainda maior. Seis diretores revelaram propor planejamento específico para atingir as metas estabelecidas pelo plano de ações do Inep, que projetou médias do Ideb a serem atingidas até 2022. Quatro demonstraram fazer algum planejamento, mas sem uma preocupação efetiva, uma vez que os objetivos pedagógicos têm como base outros parâmetros. E outros dois afirmaram não haver qualquer

preocupação em tomar tais dados como meio de efetivar uma mudança no planejamento escolar. Destaquemos, igualmente, duas respostas:

- (a) Apresentado o resultado, mas não há um trabalho em relação a ele.
- (b) Acredito que a escola não fica à mercê dos índices do IDEB, a escola procura discutir esses índices e na elaboração do Plano de Ação da escola as ações e estratégias são pensadas para resolver e amenizar os problemas levantados pelo grupo, problemas esses que fazem ou farão parte dos resultados do IDEB.

Por fim, na última pergunta, procurou-se saber se haveria alguma estratégia de preparação para que os alunos realizassem a Prova Brasil. E em consonância com as respostas anteriores, que revelaram preocupação relativizada dos dados do Ideb, sete diretores afirmaram não haver nenhuma preparação específica para os alunos; dois disseram haver alguma, embora sem grande insistência ou feita de modo exclusivo para a feitura de tal prova; e outros três afirmaram haver essa preparação.

- (a) Sim. Exercícios baseados em anos anteriores, foco na preparação para a prova Brasil, por meio de exercícios e revisão.
- (b) Não, como já afirmado, o trabalho do colégio tem como base as Diretrizes e não os descritores dessa avaliação externa.

Se se observar, verificar-se-á que há uma progressão nas três perguntas elaboradas, pois inicialmente se quis inquirir dos gestores se haveria ou não um impacto na divulgação do Ideb para o planejamento escolar. Como esperado, a maioria revelou existir. Já a segunda pergunta buscou diagnosticar o posicionamento dos docentes e mesmo da escola como um todo a respeito dos índices oficiais. Nesse caso, metade das respostas procurou relativizar os resultados, o que é indicativo de que os dados podem não sofrer grande alteração nos próximos anos. Por fim, inquiridos sobre a preparação específica dos alunos para a realização da Prova Brasil sete responderam que não é feito um trabalho voltado para tal avaliação externa. Em conjunto, as respostas podem ser indicativas para se compreender melhor a razão de as médias serem baixas. Observando-se as médias obtidas desde 2005 até 2013 pelas escolas estaduais de Londrina no ensino fundamental II, talvez corrobore o discurso dos gestores:

Quando 1: Média Ideb das escolas

2005	3,6
2007	3,9

2009	4,1
2011	4,0
2013	3,8

Fonte: Ideb

A última média é superior apenas à primeira média obtida em 2005. Se analisarmos isoladamente o Ideb das escolas de Londrina, especialmente daquelas cujos diretores responderam ao questionário, podemos perceber certa correlação entre o resultado obtido e o discurso dos gestores. Por outro lado, ressalve-se que não estamos analisando todas as variáveis, e sim buscando uma explicação possível para o resultado aferido.

É preciso reafirmar que, apesar de todos esses dados, a escola, com efeito não deve ficar refém de avaliações externas, que, de fato, a preparação tem de ser de acordo com o contexto de cada unidade escolar e que o resultado final deve ir além de uma simples média ou posição em um determinado escalonamento escolar. Além disso, média alta não é indicativo preciso de nível de aprendizagem. Porém, trata-se de um indicativo oficial para o qual o gestor deve estar atento.

A despeito de alguns diretores afirmarem uma não preocupação específica com os resultados, há que se considerar que os dados se tornam referência oficial, para além da exploração midiática. Em outros termos, os dados não podem ser descartados e deveriam ser traçadas estratégias com vistas a uma melhora significativa dos resultados, não, claro, pelo resultado, mas que também pudesse, efetivamente, indicar uma melhora na aprendizagem do alunado.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo discutir de que modo o Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) é percebido pelos gestores de escolas públicas na cidade de Londrina/PR e se esse Índice seria utilizado para manter ou modificar o planejamento anual das escolas estaduais da cidade, além de se estabelecer uma relação entre essa percepção e o resultado do Ideb das escolas do ensino fundamental II.

Conforme pudemos constatar, conforme os dados coletados, há certa preocupação com os resultados das avaliações externas, embora nem sempre ocupem papel central no planejamento anual. Talvez, sempre ressalvando-se os casos específicos não tratados no

presente artigo, por isso a média Ideb não tenha um crescimento exponencial ou até mesmo um decréscimo.

Embora, conforme referido, a simples elevação da média Ideb possa não ser indicativa de uma melhora efetiva nos níveis de aprendizagem, ainda assim há que se considerarem tais dados, pois são oficiais, os quais os gestores públicos, por assim dizer, poderiam utilizar para um planejamento mais amplo.

Ora, acreditamos que o processo avaliativo, seja interno, realizado pelo regente, seja o externo, organizado por órgãos oficiais, deve ser visto como um processo de subsídio para tomada de decisões no âmbito educacional. Assim compreendido, talvez possa ser útil para se avançar nos padrões de aprendizagem. Nesse sentido, há que se analisarem os resultados, compreendê-los e estabelecer-se uma relação entre tais resultados e as condições socioeconômicas do alunado. A escola sozinha pode não conseguir mudar os rumos da educação brasileira como um todo, mesmo porque depende também das políticas governamentais, as quais vão além da questão educacional, mas sem dúvida que a escola é o local propício para as mudanças necessárias, as quais devem ser buscadas em conjunto pela comunidade escolar. É preciso, pois, que os gestores estabeleçam uma relação entre o desempenho dos estudantes de acordo com as avaliações internas e as externas. Do confronto, pode-se ter um diagnóstico mais preciso.

Por fim, ressalve-se sempre que o trabalho com a educação vai além de números, que podem não traduzir toda a complexidade do processo, por outro lado não se pode ignorar determinados resultados, uma vez que podem ser indicativos daquilo que efetivamente ocorre.

Referências

- ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria H.; MACHADO, Cristiane. Avaliações externas e qualidade na educação básica: Articulações e tendências. *Est. Aval. Educacionais*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013 Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1783/1783.pdf>> Acesso em 08 set. 2015
- ALMEIDA, Ana Maria F. O assalto à educação pelos economistas. *Tempo Social*, São Paulo, v. 20, p. 163-178, 2008.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educ. Pesquisa*. vol. 39, no.1 São Paulo Jan./Mar. 2013 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100012> Acesso em 02 set. 2016.

- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.
- BASSEY, M. *Case study research in educational settings*. Londres: Open University Press, 2003.
- BLASIS, Eloisa de. Avaliações em larga escala: contribuições para a melhoria da qualidade na educação. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 3, n. 1, p.251-268, jun. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Prova Brasil: avaliação do rendimento escolar: 2013. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/caderno_prova_brasil_2013.pdf> Acesso em 02 ago. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ideb: resultados e metas. 2014. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br>> Acesso em 05 set. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.
- _____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>.
- BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A.; FALEIROS, Matheus. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG; São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Maria Teresa (Org.). Escola, currículo e avaliação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FALSARELLA, A. M. A função da avaliação escolar. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec, 2012.
- FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.
- FREITAS, Dirce Nei T. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.
- HADJI, Charles. Compreender que avaliar não é medir, mas confrontar um processo de negociação. In: Avaliação desmistificada. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 27-49.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- KENSKI, V.; OLIVEIRA, G. P.; CLEMENTINO, A. Avaliação em movimento: estratégias formativas em cursos online. In: SILVA, M.; SANTOS, Edméa (Org.). Avaliação da aprendizagem on-line. São Paulo: Loyola, 2006, p. 88.
- OLIVEIRA, Ana Paula de M. A. Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal. 276 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. A Avaliação no ensino. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 295-351
- SETUBAL, Maria Alice. Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 228, p. 345-366, 2010.
- SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas Estaduais de Avaliação: Uso dos Resultados, Implicações e Tendências. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, 2010.
- STAKE, R. E. The art of case study research. London: SAGE Publications, 1995.

TRAVITZKI, Rodrigo. Enem: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar. 2013. 322 f. Tese de doutorado em educação. Faculdade de Educação, Universidade de S. Paulo, 2013.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005.

ZAPONI, Margareth; VALENÇA, Epifânia. Política de responsabilização educacional: a experiência de Pernambuco. Abr. 2009. Disponível em: <www.abave.org.br>.