

O OLHAR DO GESTOR SOBRE A CULTURA AVALIATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

THE LOOK OF MANAGER ON CULTURE IN SCHOOL CONTEXT EVALUATIVE

Elisangela André da Silva Costa¹

Maria Socorro Lucena Lima²

RESUMO: A temática avaliação educacional tem sido frequentemente tomada como objeto de reflexão nos contextos de pesquisa sobre formação e trabalho docente. Recentemente, as avaliações em larga escala instituídas pelos governos federal e estadual no final do século XX vem promovendo a construção de uma cultura avaliativa no interior das escolas. Tal cultura tira a centralidade do processo avaliativo da sala de aula e das figuras do professor e dos alunos, expandindo-a para a comunidade escolar e para a gestão pedagógica. A discussão sobre esta questão encontra terreno fértil no chão da escola, onde as contradições presentes na relação entre o escrito e o vivido nas políticas educacionais se apresentam de forma mais evidente. Assim, nasce o presente estudo que tem como objetivo refletir sobre os limites e as possibilidades da utilização dos resultados das avaliações externa e interna no trabalho do gestor escolar. Para tanto tem apoio na abordagem qualitativa de pesquisa, buscando acessar nos sujeitos e no contexto onde se manifesta o fenômeno educacional estudado as informações necessárias à compreensão do problema. Foram utilizadas como estratégias de aproximação com a realidade observações participantes, a análise documental dos relatórios de avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do estado do Ceará dos anos 2009 a 2011 e entrevista com a gestora de uma escola pública municipal cearense. Os resultados apontam para a necessidade de adoção de uma postura problematizadora por parte dos núcleos gestores escolares, tomando os resultados das avaliações e as próprias práticas institucionais como referências para a realização de momentos de formação contínua que fundamentem a tomada de decisões acerca dos rumos da escola de forma crítica e colaborativa.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Escola. Gestão. Formação de professores.

ABSTRACT: The thematic educational assessment has often been taken as an object of reflection in the context of research on training and teaching. Recently, large-scale assessments imposed by federal and state governments in the late twentieth century, has been promoting the construction of an evaluation culture within schools. This culture takes the centrality of the evaluation process of the classroom and figures of teacher and students, expanding it to the school community and to educational management. The discussion on this issue finds fertile ground floor of the school, where the contradictions in the relationship between the written and the lived educational policies are presented more clearly. Thus is born the present study that aims to reflect on the limits and

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. E-mail: elisangelahorizonte@yahoo.com.br.

² Doutora em Educação; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: socorro_lucena@uol.com.br.

possibilities of the use of the results of internal and external evaluation of the work of school manager. To have so much support in the qualitative research approach, seeking access in the subject and the context in which the phenomenon manifests educational studied the information necessary to understand the problem. Strategies were used as approximation to reality participant observations, document analysis of reports evaluating the Permanent System of Evaluation of Basic Education in the state of Ceará the years 2009 to 2011 and interview with the manager of a local public school Ceará. The results point to the need to adopt a problem-solving attitude on the part of school administrators cores, taking the results of evaluations and their own institutional practices as references to the achievement of moments of training that supports the decision-making on the direction of the school critically and collaboratively.

KEYWORDS: Assessment. School. Management. Teacher training.

INTRODUÇÃO

A temática avaliação educacional tem sido frequentemente tomada como objeto de reflexão nos contextos de pesquisa sobre formação e trabalho docente. Recentemente, as avaliações em larga escala instituídas pelos governos federal e estadual no final do século XX vêm promovendo a construção de uma cultura avaliativa no interior das escolas brasileiras. Tal cultura tira a centralidade do processo avaliativo da sala de aula e das figuras professor e alunos, expandindo-a para a comunidade escolar e para a gestão pedagógica.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado na década de 1990, realizando, a cada dois anos, levantamentos de dados junto a escolas públicas e privadas de todo o território brasileiro. Os instrumentos avaliativos investigam elementos relacionados aos professores, aos diretores e aos alunos da Educação Básica nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. A partir de 2005, o SAEB passou por uma reestruturação, oficializada pela Portaria Ministerial nº 931, e passou a ser composto por duas diferentes avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, popularmente conhecida como Prova Brasil (INEP, 2013).

No mesmo período de implantação do SAEB, mais especificamente no ano de 1992, o estado do Ceará implantou um sistema próprio de avaliação denominado Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), com a finalidade de avaliar as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, em Língua Portuguesa e Matemática (CEARÁ, s.d.).

Sem a devida consideração às reais condições sociais dos alunos, das escolas e dos professores, a política de resultados, pano de fundo das avaliações em larga escala, promove um processo de responsabilização dos sujeitos frente aos resultados obtidos. Induzidas a pensar estratégias de melhoria dos indicadores, muitas vezes as instituições não dispõem das condições necessárias para reverter quadros caóticos, geradores de tensões, humilhações e mal estar docente, discente e da gestão escolar. Frente aos desafios postos pelas gestões municipais e estaduais de ensino básico e pela sociedade, de forma geral, que cobram de forma cada vez mais incisiva respostas da escola, indagamos: De que forma o trabalho dos núcleos gestores escolares está lidando com os processos de avaliação interna e externa? Indagamos ainda até que ponto os gestores e professores que atuam junto aos alunos estão convivendo com este problema, considerando o coletivo e suas possibilidades de diálogo?

O objetivo desta investigação é refletir sobre o desafio do trabalho da gestão escolar na convivência com a realidade da cultura avaliativa e na busca de alternativas pedagógicas que possam promover a uma educação de boa qualidade e de respeito ao aluno. Para tanto nos apoiamos na abordagem qualitativa de pesquisa, buscando acessar nos sujeitos e no contexto onde se manifesta o fenômeno educacional estudado as informações necessárias à compreensão do problema.

Utilizamos como estratégias de aproximação com a realidade a observação do cotidiano escolar; a análise documental, nos debruçando sobre relatórios de avaliação dos anos 2009 a 2011 e ainda, entrevista à gestora de uma escola pertencente à rede pública de ensino de um município cearense que, no espaço de tempo acima mencionado, conseguiu reverter de forma significativa os resultados obtidos em sua participação no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará voltado à alfabetização (SPAECE- Alfa).

A análise do material coletado apoiou-se teoricamente em Alarcão (2011), König (2007) e Setubal (2007), entre outros.

Os resultados apontam para a necessidade de adoção de uma postura problematizadora por parte dos núcleos gestores escolares, tomando os resultados das avaliações e as próprias práticas institucionais como referências para a realização de momentos de formação contínua que fundamentem a tomada de decisões acerca dos rumos da escola de forma crítica e colaborativa.

ALIMENTANDO UMA CULTURA AVALIATIVA NO INTERIOR DA ESCOLA

A década de 1990 foi palco de importantes transformações no contexto educacional brasileiro, considerando elementos como a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, da criação de Parâmetros Curriculares Nacionais, a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei 9.424/96), entre outras ações que buscaram efetivar a democratização do acesso da população à educação, tanto em termos quantitativos, quanto em termos qualitativos.

Dentro deste contexto merece destaque, em nosso estudo, a criação do SAEB, que vem desde a década de 1990 realizando, através do INEP, levantamentos de dados junto a escolas públicas e privadas e todo o território brasileiro, a partir de elementos relacionados aos professores, aos diretores e aos alunos da Educação Básica nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

No ano 2005, o SAEB passou por uma reestruturação e passou a ser composto por duas diferentes avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), popularmente conhecida como Prova Brasil (INEP, 2013). Tal reestruturação foi oficializada pela Portaria Ministerial nº 931 / 2005.

De acordo com a referida portaria, o planejamento e a operacionalização da ANEB e da ANRESC são de competência do INEP, através da Diretoria da Avaliação da Educação Básica, que deverá:

- I - definir os objetivos específicos de cada pesquisa a ser realizada, os instrumentos a serem utilizados, as séries e disciplinas, bem como as competências e habilidades a serem avaliadas;
- II - definir abrangência, mecanismos e procedimentos de execução da pesquisa;
- III - implementar a pesquisa em campo;
- IV - definir as estratégias para disseminação dos resultados (BRASIL, 2005).

Assim, o INEP vem fornecendo importantes indicadores para que as Secretarias estaduais e municipais de educação reflitam sobre os resultados de aprendizagem e busquem através da articulação com as escolas que compõem as redes de ensino definir ações estratégicas que interfiram positivamente no desempenho dos alunos.

Com vistas à construção de um diagnóstico mais detalhado da realidade da

rede pública de ensino cearense, o governo deste estado criou, no ano de 1992, uma política própria de avaliação, denominada Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Tal sistema tem como finalidade avaliar as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. Atualmente o SPAECE desenvolve a coleta de dados a partir de três focos específicos: Alfabetização, através do SPAECE-Alfa, avaliando turmas de 2º ano; Ensino Fundamental com turmas de 5º e 9º anos e Ensino Médio, envolvendo as turmas de 1ª a 3ª séries (CEARÁ, s.d.).

Dentro do contexto das políticas educacionais mencionadas, é possível dizer que os processos de avaliação vivenciados pelas escolas públicas brasileiras a partir da década de 1990 tem se aproximado cada vez mais das preocupações relativas à associação entre o ensino e a aprendizagem. Ocorrendo de forma mais próxima do cotidiano escolar ou de forma pontual, em momentos específicos com a participação de agentes externos à dinâmica institucional, as práticas avaliativas tem focado a perspectiva de sinalização de limites e possibilidades da efetivação da política educacional brasileira, com vistas ao seu desenvolvimento e aprimoramento (SETUBAL, 2007).

Apoiados na possibilidade de redirecionamento das políticas de educação, os Programas de Avaliação se apresentam de forma cada vez mais evidente nas instituições, estimulando transformações da realidade organizacional e pedagógica das mesmas. Complementando esta ideia, König (2007, p. 82) afirma que

Na presente década, os programas nacionais para avaliar a aprendizagem ou o rendimento dos alunos têm adquirido especial relevância. Essa tendência encontra suas raízes em diversos fatores que tem contribuído para a implantação desses programas. De um lado, durante várias décadas, os países centraram todos os seus esforços na expansão da cobertura dos sistemas de Educação, o que significou que a ênfase das políticas educacionais e dos investimentos do setor esteve focada nos instrumentos. Em outras palavras, construíram-se mais escolas e se contrataram mais professores para oferecer acesso à educação a toda a população em idade escolar.

Com o gradativo alcance do objetivo da democratização do acesso à educação, proposto pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), as preocupações passaram a considerar além da questão formal dos registros de matrícula, os resultados que se relacionam aos investimentos empreendidos, traduzidos em forma de aprendizagem por parte dos alunos. A este interesse político, agregaram-se, ainda, interesses econômicos que vêm de forma cada vez mais presente exercendo pressões sobre a educação,

compreendida como chave para o desenvolvimento.

Apesar de o campo das intencionalidades das avaliações ser marcado por elementos como a perspectiva formativa, a inclusão, a democratização do acesso ao saber; é possível verificar, no campo das práticas, ações que colidem frontalmente com tais perspectivas, sustentando-se no mérito, na classificação, na exclusão e no ranqueamento de instituições mediante os resultados obtidos nas avaliações de larga escala ou em indicadores que são fruto da relação destas avaliações com outros elementos do rendimento escolar como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), desconsiderando o contexto sócio-histórico de construção dos resultados.

Dentro da contradição acima descrita, encontra-se o núcleo gestor escolar, que tem como tarefa mobilizar sujeitos e propostas para aproximar continuamente os resultados obtidos pelo trabalho educativo das expectativas postas pelas diferentes instâncias de gerenciamento da educação brasileira. O fato é que a preocupação central deste movimento incide sobre uma ideia que não é consensual: a qualidade. O que seria qualidade para educadores e comunidade escolar? O que seria qualidade para os gestores escolares, municipais e estaduais?

De acordo com Costa e Furtado (2011, p. 6):

Somos constantemente bombardeados pela mídia com informes sobre políticas educacionais pautadas no sucesso escolar e em números que o traduzem em resultados quantitativos [...]. No entanto, a compreensão de qualidade sustentada em indicadores quantitativos é insuficiente para dar conta do alcance social do que a escola promove cotidianamente. Os sistemas de avaliação de desempenho são um exemplo claro desta questão, pois ignoram a história dos sujeitos e das instituições em detrimento de um momento específico, vivenciado de forma artificial pelos alunos e que é tomado como grande referência para associação de sucesso ou fracasso ao trabalho desenvolvido pela escola.

Pensamos que o passo inicial para tornar fértil esse território de discussões e ações, que toma a avaliação como ponto de partida e de chegada, seria o diálogo entre os sujeitos que dão materialidade à política educacional no chão da escola, na tentativa de refletir sobre as referências externas e internas dos processos avaliativos, problematizando-os e extraindo dos mesmos lições sobre “o como fazer educação de qualidade”.

Alarcão (2011) ressalta a necessidade de a escola pensar a si própria como um espaço de valorização dos sujeitos e de suas trajetórias. Assim, salientamos que apesar de convivermos com as políticas de resultados acima apresentadas, não podemos considerá-las

como únicos referenciais para a constituição das propostas de trabalho, pois reduzem a compreensão de currículo às disciplinas de português e matemática e a história da instituição a um retrato tirado em um determinado momento, sob condições estranhas ao que se vivencia cotidianamente neste espaço.

A figura abaixo demonstra a complexidade do conhecimento profissional dos professores, que vai muito além do simples domínio do conteúdo e da dimensão técnica da profissão, avançando para questões de natureza ética, política e estética (RIOS, 2008).



Figura 1: CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES
Fonte: Construído pelas autoras, com base em Alarcão (2011).

Como verificamos na figura 1, o núcleo gestor, responsável por animar a participação da comunidade escolar na definição de rumos e acompanhamento de resultados, e os professores, como profissionais responsáveis pela dinâmica diária dos processos educativos junto aos alunos, deve considerar como elementos primordiais de seu trabalho: a realidade socioeconômica; a cultura local; as condições de funcionamento da instituição; os resultados alcançados pelas avaliações externas e internas; os ideais de homem, sociedade e educação; os papéis dos diferentes segmentos, etc., aproximando-se do que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, acerca da gestão democrática.

Uma das importantes tarefas do núcleo gestor na atualidade é colaborar na construção de uma cultura avaliativa no contexto escolar. Segundo König (2007, p. 83):

O termo “cultura” encerra um conceito polissêmico e complexo. Mais ainda se combinado com o termo de avaliação no âmbito educacional. Sem pretensão reducionista, mas no afã de chegar a um acordo para estimular a discussão, propõe-se a entender por “cultura avaliativa” a combinação adicional de ações avaliativas formais que se difundem com a aplicação dos resultados de tais avaliações, para as tomadas de decisão e para o reconhecimento social da relevância da informação avaliativa.

A instituição da cultura avaliativa se dá mediante um estado de consciência que se abre para a acolhida dos resultados, numa perspectiva qualificadora, que subsidie a compreensão dos problemas identificados e a tomada de decisões que possibilitem o desenvolvimento constante da realidade escolar (LUCKESI, 2005).

É necessário reconhecer que a implantação desta cultura avaliativa no contexto da escola gera tensões constantes entre o que é necessário e o que é possível. Assim, é importante destacar as contribuições de Setubal (2007), ao apontar os elementos que facilitam ou inibem esse processo:

- a tradição avaliativa do país, considerando a frequência e a forma como as avaliações em larga escala se realizam;
- as políticas educacionais, que definem tanto a forma como a avaliação será aplicada, como o que será feito a partir dos resultados;
- a legislação, como fator de legitimação que regula a obrigatoriedade, apresenta as características, define a periodicidade, entre outros elementos que contribuam para a continuidade dos sistemas de avaliação; e, por fim;
- as estratégias e formas de divulgação dos resultados, que envolvem a preocupação com o uso da informação produzida.

Cortella (2011) traz importantes reflexões, que podem ser aplicadas a estas questões, apontando a cautela e o ímpeto como posturas necessárias à promoção de mudanças, e à criação de uma nova cultura. O gestor enquanto animador das ações desenvolvidas de maneira ampla junto à escola não pode, diante dos desafios que se apresentam historicamente e compreendem elementos como a tradição, as políticas e a legislação, ser cauteloso ao extremo sob o risco de ficar imobilizado, esperando que o próprio curso da história aponte o caminho a ser tomado; tampouco ser inconsequente no ímpeto de implantar mudanças, desconsiderando a necessidade de análise e reflexão sobre os diferentes

elementos que se constituem como raízes e determinantes de cada problemática. Assim, o autor aponta a cautela reflexiva como horizonte para as tomadas de decisão, uma vez que cada situação considerada grave no contexto escolar, já guarda em si uma gravidez, ou semente da mudança.

SITUANDO O LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO

A EMEF PD está localizada no município de Horizonte, Região Metropolitana de Fortaleza, distando 42 km da capital cearense. A área geográfica do município é de 191,9 km², dividida em quatro distritos: Aningas, Dourado, Queimadas e Sede. A principal via de acesso é a BR-116, que atravessa o município em toda a sua extensão e ao longo da qual se desenvolveu o centro da cidade até o início do século XXI.

Emancipado politicamente desde 1987, Horizonte conta atualmente com uma população estimada em cerca de 55.187 habitantes (IBGE, 2010) e com um parque industrial composto por mais de 40 indústrias, no qual predominam os setores têxteis, de calçados, de granito e de automotivos; e mais de mil estabelecimentos comerciais, gerando juntos cerca de 20 mil empregos diretos. Toda esta estrutura, repleta de oportunidades de inserção no mercado de trabalho, tem promovido um intenso fluxo migratório, ocasionando um inchaço populacional que afeta de forma negativa os processos de planejamento e implementação de políticas públicas por parte do poder público municipal. A partir de cálculo realizado, tomando como referências os censos demográficos realizados pelo IBGE, identifica-se que no período compreendido entre os anos 2000 e 2010 chegaram no município de Horizonte cerca de 5,8 novos habitantes a cada dia.

A comunidade atendida pela escola investigada é composta, em sua maioria, por famílias que migraram de municípios circunvizinhos em busca de melhores condições de vida. Em pesquisa realizada no ano de 2011 pela gestão escolar, apenas 32% das famílias eram naturais de Horizonte. Importa situar, ainda, que a comunidade é marcada por questões sociais que revelam elementos de desigualdade, manifestas em indicadores de vulnerabilidade social, como prostituição infantil, consumo de drogas, assassinatos a jovens, violência sexual contra a criança e o adolescente, entre outros.

A EMEF PD, lócus dessa investigação, foi inaugurada no ano de 1999 pela gestão municipal, no contexto de mobilização nacional para universalização do acesso da população à escola. O referido prédio escolar não pertence à prefeitura municipal, tendo

renovado anualmente o contrato de locação desde o período de sua inauguração até os dias de hoje.

Dentro deste contexto, é importante refletir sobre uma contradição que se coloca cotidianamente aos educadores: se por um lado se percebe a permanência da situação provisória de funcionamento da escola em um prédio particular, justificada pela necessidade de atendimento à população e a garantia da educação como um direito; por outro se vê a negação deste direito, considerando-o como algo que está para além das questões cartoriais (registro de matrículas), se estendendo até as condições mediante as quais se materializa o trabalho educativo, onde se percebe a deterioração do prédio, as condições inadequadas de trabalho, falta de condições materiais, entre outras.

O espaço físico conta com 09 salas de aula, 01 sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), 01 biblioteca, 01 sala de informática, 01 pátio, 01 sala de professores, 01 secretaria escolar, 01 cozinha, 01 depósito de merenda escolar, 01 depósito para materiais diversos, 01 galpão que funciona como sala de aula, 01 campinho de futebol, banheiros masculino e feminino.

O Núcleo Gestor é composto por 05 integrantes: 01 Diretora Geral, 02 Coordenadoras Pedagógicas que se revezam nos turnos manhã, tarde e noite, 01 secretária escolar e 01 coordenadora do Programa Mais Educação. Todas as componentes do Núcleo Gestor tem formação em nível superior, sendo 01 formada em letras, 03 em pedagogia e 01 em matemática. Em relação à formação para atuação como gestor, 03 apresentam curso de especialização em gestão escolar, 01 possui certificação como secretária escolar e 01 não possui formação específica para a atuação na gestão escolar. A coordenadora do Programa Mais Educação é Mestre em Formação de Professores e Doutoranda na linha de Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

O corpo docente é composto por 11 professores. Todos são concursados há mais de três anos, têm nível superior completo e cursos de especialização. Um dos professores é, também, mestrando em educação. Todos participam de programas de formação contínua promovidos pela Secretaria de Educação. O corpo administrativo é composto por 03 vigilantes, 02 auxiliares de serviços gerais, 02 merendeiras e 01 agente administrativo, dos quais apenas um tem a Educação Básica concluída.

A escola atendia no ano de realização da pesquisa a 356 alunos, divididos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos.

Os percentuais, referentes aos índices de proficiência desejável, obtidos pela turma de segundo ano no SPAECE, apresentaram uma significativa melhora, tendo sido observados nos anos de 2009, 2010 e 2011 os percentuais de 22%, 27% e 88%, no que se refere à língua portuguesa, conforme demonstra o gráfico que se segue:

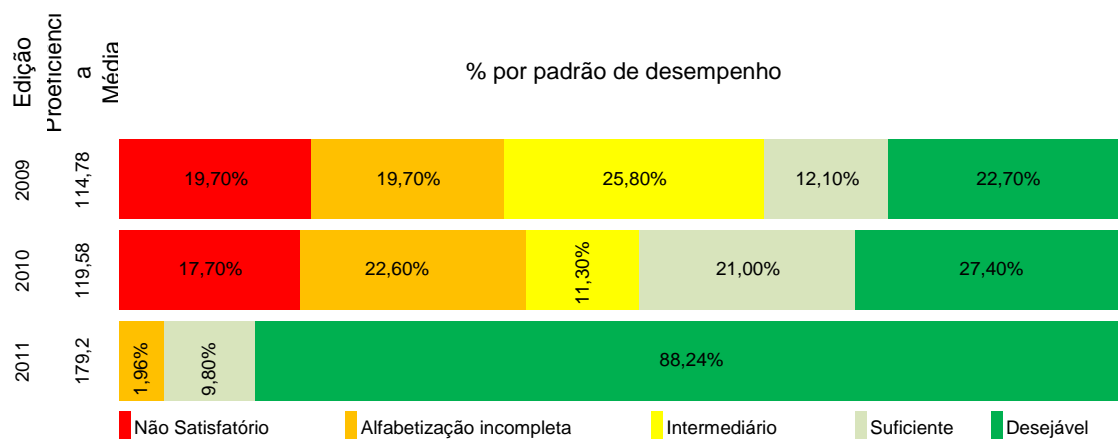


Figura 2: PERCENTUAIS DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS 2009, 2010 E 2011.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do Relatório do SPAECE-2011.

As transformações ocorridas no contexto escolar, entre os anos de 2010 e 2011 se constituíram como fonte de inquietação para nós, enquanto pesquisadores, no sentido de tentar apreender o que se processou neste ambiente para que as práticas desenvolvidas pudessem se traduzir em resultados.

Esse movimento investigativo é apresentado a seguir, tomando como principais referências registros da observação participante e entrevista semiestruturada realizada com a gestora da instituição em foco.

LIMITES E POSSIBILIDADES DO TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR

Para apreender os limites e possibilidades do trabalho da gestão escolar frente aos desafios postos pela política de resultados vivenciada em todo o país, buscamos nos aproximar da realidade através de observações participantes e realização de entrevista junto à gestora escolar.

No que diz respeito ao perfil, a gestora é pedagoga e concluiu recentemente um curso de especialização em gestão escolar. É professora concursada da rede pública desde 1998. Já atuou como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Foi líder

sindical, coordenadora municipal de programas de alfabetização de adultos e da Educação De Jovens e Adultos, milita no Fórum da Educação de Jovens e Adultos do estado do Ceará (FEJA/CE) e tem forte atuação em movimentos comunitários.

Quando questionada sobre o papel das avaliações externa e interna da escola a gestora respondeu:

Pra mim as duas tem uma função de regulação do nosso trabalho, porque elas nos permitem, cada uma com uma referência diferente, ver o que está dando certo e o que está dando errado. Essa é uma função importante. Acho que não é só o controle pelo controle, é uma ação que permite a reflexão e a mudança (informação verbal).

Os dados das nossas observações nos permitiram verificar que nem todos os professores pensavam dessa forma. Nos momentos de planejamento coletivo realizados na escola, observamos uma séria resistência, sobretudo dos professores das turmas de 1º ao 5º ano, em relação à dinâmica das avaliações externas. Segundo os professores P1, P2, P3, P4 e P5, os resultados das avaliações eram levados aos encontros dos programas de formação desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação e ao invés de serem tratados como objetos de reflexão, eram tratados como elementos de distinção e discriminação entre as boas e as más escolas, e por consequência, os bons e maus professores.

Ao indagar se a escola trabalha com os resultados das avaliações externas e como isso acontece, a resposta foi:

Começamos a trabalhar mais com os resultados no ano de 2010. Antes a gente se prendia à história das cores: Tá vermelho? Tá verde? E parava por aí. Às vezes parece que a preocupação era só com o décimo quarto salário. Depois a gente começou a perceber que era mais que dinheiro o que contava. Era o nosso reconhecimento profissional, a sensação de dever cumprido. Foi aí que a história mudou. Passamos a analisar os descritores, a tentar compreender o porquê dos erros e acertos. Fizemos uma proposta de acompanhamento dos alunos que funcionou muito bem. Tínhamos informações que iam desde a frequência até o desempenho escolar. Isso foi que fez a diferença (informação verbal).

Os dados das anotações provenientes das nossas observações denotam que esse processo não se deu de maneira tranquila. Aconteceu gradativamente, contando com estudos e pesquisas, no sentido de desvendar os pontos não compreendidos e apelando para as ações conjuntas. Fez-se necessária a compreensão do contexto em que atuavam, da relação entre a escola e a comunidade, entre o trabalho e a formação docente, entre o trabalho individual e o trabalho coletivo. Tais reflexões permitiram que cada um tivesse a

possibilidade de compreender os resultados das avaliações de maneira mais abrangente, como fruto da conjugação de diferentes fatores que interferiam na dinâmica do ensinar e do aprender.

As reflexões trazidas por Hadji (1994, p. 13), nos ajudam a compreender melhor esta questão:

Avaliar não é pesar um objeto que se teria podido isolar no prato de uma balança; é apreciar um objeto em relação a outra coisa para além dele. Ou seja, não é com precisões que se chega a perceber o caráter qualitativo de uma ação avaliada mas superar-se neste olhar.

A avaliação, dentro da perspectiva abordada, é compreendida como um processo contínuo e possibilita aos sujeitos da prática educativa a compreensão de seus limites e possibilidades. Nesse sentido, destaca-se seu caráter formativo, considerado fundamental para a promoção de mudanças, uma vez que ilumina a caminhada e indica os aspectos que precisam de melhor compreensão e fundamentação pelo coletivo de trabalho.

Perguntamos se os resultados alcançados pela escola nos últimos anos geraram algum tipo específico de ação da gestão pedagógica e pedimos que fossem pontuados quais teriam sido desenvolvidos. De acordo com o relato da diretora:

A escola começou a perceber que a gestão pedagógica tinha que assumir um papel de formadora junto aos professores. Daí começamos a estruturar melhor nossos planejamentos. Ao invés de trabalhar somente informes, começamos a tirar um tempo pra estudar e compreender melhor o que a gente fazia. Começamos a decidir coletivamente o que era melhor. Foi um exercício bem difícil, mas valeu a pena (informação verbal).

As anotações decorrentes da observação realizada na escola nos mostraram que “o exercício bem difícil” se relacionava a posturas dos diferentes profissionais, como: compreender a escola como locus de formação docente; de reconhecimento da legitimidade dos processos formativos conduzidos por agentes internos e não externos à instituição; de problematizar a própria prática, vivenciando exercícios de dialogicidade em torno das questões institucionais que interferiam negativamente no trabalho coletivo e, sobretudo, no engajamento dos profissionais com esta iniciativa.

A proposta trabalhada pela escola aproximou-se da definição de formação contínua apresentada por Lima (2001, p. 34), como: “[...] a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”. A escola, ao se reconhecer como espaço de

formação de professores, tem a possibilidade de tomar seus próprios problemas como aspectos a serem estudados e refletidos, gerando conhecimentos relevantes, necessários à efetivação de mudanças.

Solicitamos da diretora que falasse um pouco sobre como os professores reagem aos resultados das avaliações. Ela relatou sentimentos que foram transformados ao longo do tempo:

Antes eles se revoltavam, se achavam desrespeitados. Hoje, talvez por conta dos bons resultados, eles se sentem convidados a debater a questão, não se colocando como heróis, mas buscando denunciar as contradições presentes nessa política de méritos (informação verbal).

Charlot (2008) nos convida a refletir sobre o papel que desempenha o professor brasileiro na sociedade contemporânea: seria ele herói ou vítima? As pistas dadas pelo autor remetem à necessidade de reconhecer a contradição como uma forte característica da sociedade que se revela cotidianamente no espaço das escolas, demandando dos profissionais que atuam neste espaço tanto o profissionalismo para lidar com as questões que os desafiam constantemente, quanto uma postura ética diante do descompasso existente entre os discursos oficiais relativos à valorização da educação e as experiências concretas que se processam diariamente e que se encontram distante de tais discursos.

Acerca das principais contribuições trazidas pelos processos de avaliação para a escola, a entrevistada falou do processo de autoconhecimento, afirmando ter compreendido que “não se deve olhar só pra fora, ou olhar só pra dentro. As duas referências são importantes. Nesse sentido, a maior contribuição é a abertura para o olhar do outro”.

Segundo Luckesi (2005) para avaliar é necessário abertura, humildade e uma postura de acolhida para o que vem a nossos olhos. É necessário o reconhecimento das fragilidades e disposição para superá-las. Complementamos a ideia do autor, apontando também a postura reflexiva como algo necessário à concretização da avaliação. Segundo Alarcão (2011, p. 223):

[...] a reflexão para ser eficaz na resolução dos problemas, inteligente na definição de políticas, decidida na identificação da missão específica de cada escola no enquadramento global da instituição escola, e para, ao mesmo tempo, exercer uma função formativa, precisa de ser sistemática nas suas interrogações e busca de respostas e, além disso, estruturante dos saberes dela resultantes. Para além de uma atitude, a reflexão é um processo. É um processo cujos resultados são demasiado importantes para serem deixados a deriva.

Finalizamos a entrevista solicitando à gestora que apontasse quais os principais desafios encontrados pela escola para manter / melhorar o desempenho nas avaliações externas. A diretora incisivamente falou do apoio do poder público municipal: “Nos cobram muito, mas pouco é o auxílio que recebemos para nos manter bem. Se mesmo sem muito apoio já conseguimos fazer a diferença, imagine se tivéssemos mais parceiros nos ajudando nesta tarefa?”.

As palavras da Diretora se aproximam do pensamento de Libâneo (2006), ao pontuar que muito se espera do educador e da educação nos dias de hoje. São, de fato, muitas cobranças, concorrendo contraditoriamente com a ausência de condições de efetivação das mesmas. No entanto, a possibilidade de pensar os problemas no coletivo foi elucidando a postura metodológica mediada pela gestora, juntamente com a vontade de acertar no seu fazer pedagógico.

CONCLUSÕES

O presente estudo teve como objetivo refletir sobre os limites e as possibilidades da utilização dos resultados das avaliações externa e interna no trabalho de gestão escolar, situando a discussão no campo das políticas educacionais desenvolvidas a partir da década de 1990, atendendo tanto a apelos políticos, quanto econômicos.

Apesar de todas as contradições presentes no ato de avaliar, que respondem a diferentes concepções de qualidade, é possível verificar que as práticas avaliativas tem cada vez mais focado a perspectiva diagnóstica, de sinalização de limites e possibilidades da efetivação da política educacional brasileira, visando o desenvolvimento e a divulgação de novas práticas educativas.

A análise realizada no contexto da EMEF PD nos permitiu visualizar de forma mais clara as tensões que se processam na dinâmica de realização das avaliações externas e as formas como estes resultados são efetivamente utilizados. Percorrendo um sinuoso caminho que vai desde o julgamento e condenação da escola como única vilã do fracasso escolar, até o reconhecimento do esforço das equipes escolares em busca de bons resultados. As reflexões nos permitem compreender a capacidade que a escola tem de se debruçar sobre si mesma e entender seus limites, oportunizando uma tomada de decisões e a transformação da realidade.

A instituição de uma cultura avaliativa dentro do contexto escolar, associada

ao desenvolvimento de uma cultura reflexiva é um horizonte possível, capaz de minimizar a distância entre o dito e o feito, entre o escrito e o vivido no contexto escolar. É necessário possibilitar o desenvolvimento do coletivo de trabalho mediante a atuação de uma equipe gestora com preparo para tal tarefa, reconhecendo o chão da escola como campo fértil de aprendizagens sobre a educação e o seu devir.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 13 jan. 2013.

_____. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 55, 22 mar. 2005. Seção I, p. 16-17.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

CEARÁ. Secretaria da Educação. *Spaace*. Disponível em: <http://www.spaace.caedufjf.net/spaace-inst/programa.faces>. Acesso em: 02 mar. 2013.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CORTELLA, M. S. *Qual é a tua obra?* Inquietações propositivas sobre ética, liderança e gestão. São Paulo: Vozes, 2011.

COSTA, E. A. da S.; FURTADO, E. D. P. Educação de jovens e adultos: caminhos e descaminhos do direito à educação. In: XX ENCONTRO PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO DO NORTE E NORDESTE. 2011, Manaus. *Anais...* Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2011. p. 01-11. CDROM.

HADJI, C. *Avaliação: as regras do jogo*. Porto: Porto Editora, 1994.

INEP. *História da Prova Brasil e do SAEB*. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/historia-da-prova-brasil-e-do-saeb>. Acesso em: 02 mar. 2013.

KÖNIG, E. H. A defesa de uma cultura avaliativa. *Cadernos Cenpec*. São Paulo, v.1, n.3, p. 80-89, jan./jun. 2007.

LIMA, M. S. L. *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do*

desenvolvimento profissional. 2001. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

RIOS, T. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SETUBAL, M. A. Avaliar a avaliação. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 03-07, jan./jun. 2007.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990.

Recebido em março de 2013.

Aprovado em junho de 2013.