

# **Possibilidades e Desafios das Avaliações em Larga Escala da Educação Básica na Gestão Escolar<sup>1</sup>**

**Valdecir Soligo<sup>2</sup>**

**Resumo:** As avaliações em larga escala da educação adquiriram grande importância nas últimas décadas. Governos de todas as esferas passaram a utilizar mais seus resultados e investir mais recursos neste modelo de avaliação, com o objetivo de melhorar os investimentos e obter melhores resultados de rendimento escolar. No entanto, professores de educação básica e secretarias municipais, e por vezes estaduais, se distanciaram do processo de avaliação, passando ao papel de logística dos testes. Como resultado do distanciamento destes agentes ocorre o desinteresse da comunidade escolar pelas avaliações externas. Este artigo tem por objetivo problematizar o uso dos resultados das avaliações externas por professores, gestores e técnicos, a partir de propostas que consideram o processo das avaliações e os resultados dos testes como ferramentas de trabalho que podem contribuir na superação de deficiências de aprendizagem do conhecimento. O trabalho sistemático de entendimento e utilização dos resultados das avaliações em larga escala possibilitam um acompanhamento e melhoramento das práticas pedagógicas em sala de aula contribuindo com a melhoria da qualidade da educação.

**Palavras-chave:** Avaliação em larga escala; Saeb; Prova Brasil; Gestão Escolar.

## **Considerações iniciais**

Nas últimas décadas a avaliação em larga escala adquiriu grande importância no cenário educacional brasileiro. Inúmeras ações projetos foram desenvolvidos, tanto pelo governo federal, através do SAEB, Prova Brasil, Enade e Enem, como governos estaduais e municipais que criaram sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar. O foco das ações e projetos está em obter dados para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficientes em aplicação de recursos e em rendimento dos alunos.

Quando na década de noventa foram realizados os primeiros testes que compunham o sistema de avaliação da educação básica SAEB, o INEP, órgão do governo federal responsável pelo desenvolvimento e aplicação dos testes, buscou legitimidade na participação de técnicos das secretarias de estado da educação, professores das redes públicas e privadas de

---

<sup>1</sup> Trabalho vinculado ao grupo de pesquisa Observatório da Educação: Gestão democrática e Qualidade da Educação Básica coordenado pela Professora Doutora Flávia O. C. Werle.

<sup>2</sup> Doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – São Leopoldo – Rio Grande do Sul; email: valdecir\_soligo@yahoo.com.br

educação básica, e especialistas de universidades, compondo centros regionais de avaliação e consequentemente de discussão sobre o processo.

No processo de institucionalização do SAEB, a partir de meados da década de 1990, este formato foi sendo substituído por uma maior centralização administrativa no INEP e privatização da elaboração e aplicação dos testes, em prol de fundações sem fins lucrativos. Este processo custou a participação das secretarias de estado da educação e de professores de educação básica. Os estados e municípios passaram a desempenhar o papel de logística para os testes se afastando das outras etapas.

Atualmente as avaliações de larga escala em nível nacional continuam concentradas no INEP e a participação de professores e comunidade escolar, de modo geral, ficam bem aquém das desejadas. Este problema pode estar relacionado com os mecanismos de elaboração e aplicação dos testes, como também a divulgação dos resultados.

Nas próximas páginas segue uma breve discussão, ou provocações, em torno do uso dos resultados das avaliações em larga escala nas escolas. Primeiramente busca-se problematizar o processo de avaliação quanto ao material disponibilizado pelo Inep sobre matriz curricular, objetivos, competências e habilidades presentes nos testes, com o intuito de contribuir com as discussões de professores da educação básica no entendimento do processo de avaliação proposto pelo Saeb e Prova Brasil. Em seguida a pretensão é problematizar e propor soluções no uso dos resultados dos testes externos a favor da melhoria da qualidade da educação nas escolas. Não há a pretensão de receituário, mas sim de problematização e discussão sobre o sistema de avaliação da educação básica e sua repercussão direta nas escolas.

### **Avaliação em larga escala no contexto da escola: processo e características**

O INEP e MEC disponibilizam todo o material das avaliações nacionais. Estados e municípios, que possuem sistemas próprios de avaliação, ao contratarem empresas especializadas, também contratam formas e mecanismos de divulgação. O problema está na maneira que estes resultados atingem as escolas e suas respectivas comunidades. Geralmente a imprensa divulga os resultados através de ranking e não oferece maiores esclarecimentos sobre o conjunto do processo. As páginas do INEP e MEC na internet disponibilizam dados educacionais sobre todos os estados, municípios e escolas do país. São tabelas e índices que informam sobre a qualidade do ensino, estrutura dos sistemas municipais e estaduais de ensino, números de escolas, matrículas, evasão, reprovação, rendimento nas avaliações de

larga escala e etc. Mas como esses dados podem ser utilizados nas escolas para contribuir na melhoria da qualidade da educação? Como professores e gestores utilizam estes dados? Como é feita a divulgação de resultados internamente na comunidade escolar? Existem discussões sobre a avaliação de larga escala nas escolas? Os municípios com sistemas municipais de ensino fazem referência a avaliação em suas leis de ensino? Existem programas direcionados às avaliações de larga escala nas escolas para auxiliar professores e gestores no uso dos resultados e processos destes sistemas? Estas são algumas das questões que gerenciam o desenvolvimento deste ensaio, que objetiva propor debates e apontar possibilidades de uso dos resultados das avaliações de larga escala na busca pela melhoria da qualidade da educação. Por vezes não serão encontradas todas as respostas a estas questões, mas alguns apontamentos.

O grande motivador das avaliações em larga escala está vinculado a necessidade de dados concretos para a elaboração e execução de políticas educacionais. No entanto, os dados coletados pelos testes e demais mecanismos de coleta constituem possibilidades que chegam às escolas e por vezes não são adequadamente utilizados. Isso ocorre por inúmeros motivos. Entre eles a falta de treinamento no manuseio dos materiais que chegam às instituições. Para reverter este quadro há a necessidade de repensar projetos e técnicas pedagógicas que não dão mais conta da realidade que bate as portas das escolas. Maria Laura P. Barbosa Franco, falando de avaliação de modo geral destaca:

“É evidente que o fracasso escolar, a evasão e a repetência estão relacionados com a utilização de modelos inadequados, parciais e fragmentados de avaliação. Todavia o primeiro passo para reverter essa situação requer o entendimento do significado que assume para o aluno a relação que se estabelece entre os motivos e a finalidade de sua realização escolar” (FRANCO, 1993).

Nesta perspectiva o ponto central está em definir com clareza quais são os motivos e a finalidade de uma avaliação, seja ela externa ou prática do professor cotidianamente em sala. Nas avaliações em larga escala os motivos oficiais, apresentados pelos materiais de divulgação, estão relacionados a necessidade de gestores de políticas educacionais em conhecer as condições da educação no país. A finalidade é contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

E para as escolas quais os objetivos e a finalidade da avaliação em larga escala? Seguindo o pensamento de Sandra Zákia Lian Sousa ao citar Tyler que indica ser a avaliação

um procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino e tem por finalidade fornecer informações quanto ao desempenho dos alunos em face dos objetivos esperados, possibilitando que se verifique o quanto as experiências de aprendizagem, tal como previstas e executadas, favorecem o alcance dos resultados desejados (SOUSA, 1993).

Sousa (1993), não está se referindo especificamente a avaliação em larga escala, mas a concepção de Tyler, usada por ela, nos orienta em direção ao esclarecimento quanto aos objetivos e a finalidade das avaliações, tanto internas quanto externas.

Para a realização de uma avaliação de sistema com a amplitude nacional um aspecto a considerar é a matriz de referência utilizada na elaboração dos testes que nos ajudará a esclarecer os objetivos do processo. A matriz curricular representa uma operacionalização das propostas ou guias curriculares, que não deve ser confundido com procedimentos, estratégias de ensino, orientação metodológica ou conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor (NERY, 2000).

As matrizes de referência do Saeb e Prova Brasil não englobam todo o currículo escolar. É feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado nos testes. Mesmo não sendo conteúdo e englobando apenas parte do currículo as matrizes são importantes instrumentos para análise e problematização nas escolas. A análise indicará a origem das questões e que tipo de conhecimento estão sendo cobrado nos testes. Gestores e professores necessitam conhecer e entender o processo de construção da matriz curricular para poderem problematizar a avaliação levantando críticas e soluções para problemas de aprendizagem em suas escolas e identificar situações que não aparecem nos resultados dos testes.

Quando conhecidas as matrizes curriculares torna-se possível analisar os resultados dos testes verificando o que o quanto os alunos apreenderam no percurso desenvolvido até então. Possibilita perceber onde estão as deficiências que atingem a maioria dos alunos.

Além das matrizes as avaliações em larga escala destacam competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos alunos. Neste processo Saeb e Prova Brasil buscam associação entre os conteúdos da aprendizagem e as competências utilizadas no processo de construção do conhecimento. Entendendo tal como Perrenoud (1999), competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimento, mas sem se limitar a eles” e assim sendo “quase toda a ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em rede”.

Desta forma competência pode ser entendida como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas. (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

Conhecendo as matrizes curriculares e as competências estipuladas para os testes o professor contará com um material altamente rico em possibilidades de interpretação e desenvolvimento de ações pedagógicas que contribuam no processo de superação das dificuldades de aprendizagem.

Quanto as habilidades o documento “Saeb 2001: Novas Perspectivas” (2002), refere-se como sendo o plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades. Desta forma, tanto competências quanto habilidades são aferidas pelas avaliações em larga escala, pois compõem os objetivos da educação, já que, segundo Maria L.P.B. Franco:

“O estudo impulsionado por um motivo e orientado para uma finalidade consciente torna-se não apenas uma etapa que permeia o processo de formação do indivíduo, mas também uma modalidade de trabalho produtivo. Modalidade que o capacita no e para o processo de trabalho, articulando conhecimentos relevantes com habilidades requeridas para o desenvolvimento de sua consciência crítica, via apropriação ativa de conteúdos voltados para a compreensão de sua condição de sujeito histórico produto da realidade” (FRANCO, 1993).

Pautado nestas considerações as avaliações em larga escala contribuem para a melhoria da qualidade da educação, não apenas como um instrumento para aferir as competências e habilidades, mas como uma ferramenta contínua de trabalho, onde professores, gestores e técnicos identificam condições problemáticas para propor novas possibilidades pedagógicas na escola. Os resultados dos testes indicam possíveis deficiências no processo que resultam no não domínio de certas competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no âmbito da escola. Quando os resultados apontam deficiências não significa o fracasso da escola, mas a deficiência em algum lugar, que se percebida e trabalhada de forma correta pode se transformar em aparato pedagógico, transformando também a qualidade da educação.

Tendo as competências e as habilidades como objetivos da educação e as matrizes curriculares como um indicador das necessidades de aprendizagem dos alunos para aquela fase, a avaliação em larga escala compõe este conjunto com seus índices possibilitando que professores, gestores e técnicos tenham maior conhecimento sobre a realidade da educação em suas escolas, municípios e sistemas de ensino. Transformar os índices e resultados em

aliados na busca pela qualidade da educação é um desafio importante no processo de melhoria do ensino.

### **Avaliação em larga escala: uso e problemáticas dos resultados nas escolas**

O uso e problematização dos resultados da Prova Brasil e Saeb nas escolas ainda é assunto pouco trabalhado. E reconhecendo a grande diversidade social e econômica do país não há como pensar em um receituário. O que se pode fazer é indicar possibilidades objetivando que cada escola problematize os resultados dos testes e crie condições de uso a favor da melhoria da qualidade da educação em sua comunidade escolar.

Neste cenário de proposições uma das possibilidades de uso dos resultados está diretamente ligado a divulgação no ambiente escolar. É sabido que todas as escolas participantes das provas do SAEB e Prova Brasil recebem pelos correios um conjunto de materiais divulgando os dados referentes a escola, ao país, ao estado e ao município oriundos dos resultados dos testes e do senso escolar. Este material indica o nível de proficiência dos alunos e outros indicadores de que cada uma das esferas se encontra. A divulgação não tem a pretensão de classificar ou comparar o desempenho de uma escola em relação a outra, ou municípios e estados entre seus pares. No entanto, a forma de divulgar este material e a própria curiosidade de verificação dos resultados de outros estabelecimentos ou esferas pode gerar distorções nos objetivos do processo. A simples exposição de um cartaz contendo todas estas informações pode proporcionar a falsa sensação de dever cumprido ou de fracasso dos esforços da comunidade escolar. Pois o cartaz indica a média de proficiência das diferentes esferas e dependendo do entendimento criam-se classificações, o mesmo ocorrendo com o restante do material.

Diante deste contexto, a divulgação do material recebido deve ser pensado, coletivamente com professores e corpo técnico da escola, de forma a proporcionar o entendimento do que esta sendo disponibilizado, para que estes resultados sirvam como instrumento de problematização sobre a qualidade da educação neste estabelecimento.

Alguns apontamentos são possíveis de serem feitos de forma generalizadas, no entanto cada escola deve pensar nas suas particularidades como elemento necessário no processo de entendimento da avaliação.

Em nível geral, o esclarecimento do corpo docente de que a avaliação em larga escala não é obrigação apenas das disciplinas diretamente envolvidas nos testes é um pré-suposto fundamental. A interpretação e uso dos resultados e processo da avaliação em larga escala

deve ser um projeto da escola, pois, todas as disciplinas ou matéria necessitam ou exercitam a leitura, a interpretação e a resolução de problemas. Não é apenas português que vai trabalhar com leitura e interpretação de textos. História, Geografia, Matemática, Química, etc., vão usar e dependem das competências desenvolvidas em torno da leitura e interpretação. Por tanto, não é responsabilidade apenas da disciplina de português desenvolver tais habilidades, obviamente que isto não significa a desresponsabilização dos professores de português, estes como especialistas precisam estar totalmente incumbidos do dever de tratar as competências da disciplina de forma mais específica e metódica. O mesmo se pode dizer da resolução de problemas matemáticos, todos estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Para transformar a avaliação em larga escala em um projeto da escola, há que se considerar a necessidade de formação de docentes e técnicos no assunto. Cursos internos, estudos dirigidos, palestras com especialistas e reuniões com explicações e discussões sobre o conjunto da avaliação externa precisam ser realizados. Pois não basta informar sobre a avaliação, faz-se necessário formar opiniões e indivíduos capacitados para problematizar o processo e os resultados.

Ainda que se afirme que a resistência do corpo docente tenha sido superada, e a fase atual é a da avaliação, muitas dúvidas são levantadas e problemas expostos em torno do processo da avaliação, da legitimidade, da necessidade e da eficiência do sistema de avaliação da educação brasileira, significando que as dúvidas clamam por maiores esclarecimentos. Por sua vez, professores, técnicos e gestores esclarecidos terão condições de trabalhar com os resultados dos testes em favor da qualidade do ensino em seus estabelecimentos.

Outro aspecto a ser pensado, de forma geral, é o desenvolvimento de grupos de estudos com encontros periódicos e com foco nos problemas de leitura e interpretação, como também na resolução de problemas. O grupo se constitui em um fórum legítimo de discussões e problematizações a cerca do desenvolvimento dos processos pedagógicos da escola. Reunir professores para discussões sobre problemas que envolvem a língua portuguesa e matemática das escolas podem resultar em encaminhamentos práticos de soluções simples e eficientes em nível multidisciplinar. O processo pode significar o desvelamento da “caixa preta” da sala de aula, e por vezes, a exposição de feridas e/ou práticas eficientes não perceptíveis de outra forma. O velho ideal da “minha forma de dar aula” deve ser substituído por um projeto conjunto onde o meu melhor conjuga com o melhor dos outros superando deficiências e tornando a prática pedagógica mais profissional e orientada por elementos teóricos e conceituais do projeto pedagógico da escola.

No processo de formação de grupos de estudo, dividimos em duas etapas, a primeira forma-se dois grupos, um de português, com professores da disciplina e outro com professores de matemática. Cada grupo periodicamente se reúne, aconselha-se uma vez por mês, para discutir, problematizar e propor atividades que possam fazer dos resultados dos testes um aliado na busca pela melhoria da qualidade da educação. Nestes grupos, se pode iniciar as atividades com o estudo das matrizes curriculares usadas na elaboração dos testes e as competências estipuladas para cada momento da escala usada na divulgação dos resultados, comparando-os com os boletins das escolas. Após este estudo preliminar, os professores podem começar as discussões sobre métodos e possibilidades pedagógicas que venham a contribuir no desenvolvimento de práticas eficientes para a aprendizagem dos alunos. A segunda etapa se constitui no retorno desses grupos de estudo para suas escolas. Em reuniões pedagógicas propõe que se reserve um tempo para o trabalho sobre as avaliações em larga escala, buscando maior envolvimento dos demais professores de outras disciplinas. Nesta etapa a idéia central não é desenvolver oficinas de matemática e/ou português para o restante da escola, mas, criar um espaço de cooperação mútua na identificação de situações problemas e para propor projetos e ações multidisciplinares que possam contribuir na melhoria da qualidade da educação.

O importante é salientar que estas idéias não pretendem transformar as avaliações em larga escala no objetivo da educação, mas sim, fazer delas um instrumento indicador de condições para análise da qualidade da educação ofertada em cada escola, considerando suas peculiaridades e mazelas. A avaliação externa deve ter como objetivo a qualidade da educação e não ser o objetivo da educação.

Na interpretação dos dados fornecidos pelas avaliações, olhar os cenários por trás dos números significa partir de dados concretos das condições que a escola apresenta naquele momento, ainda que estes não sejam a totalidade daquele estabelecimento de ensino. Os resultados da Prova Brasil e SAEB devem ser analisados pelas escolas em função das metas de aprendizagem definidas em seus projetos pedagógicos. Para tanto, é fundamental centrar a reflexão de professores, técnicos, gestores e restante da comunidade escolar, na interpretação dos níveis de aprendizagem e não nas médias obtidas em Língua Portuguesa e Matemática.

Investigar o percentual de alunos da escola que não alcançaram os níveis desejáveis de aprendizagem, o número de alunos nos níveis mais altos, propor alternativas para fazer com que os alunos passem de um nível a outro é refletir e discutir coletivamente questões fundamentais: onde estamos e o que é preciso modificar, incluir ou consolidar no projeto pedagógico para garantir, a cada aluno, seu direito de aprender?

A análise dos resultados obtidos pela escola, portanto, gera para o conjunto de seus educadores questões fundamentais: o que os alunos aprenderam e o que ainda não foi apropriado? Por que os alunos não aprenderam? Onde está o problema: nos alunos, no professor, na escola, nas metas de aprendizagem da proposta escolar e/ou nas políticas educacionais adotadas? Que novas ações precisam ser empreendidas pela equipe escolar e pelos professores de cada turma? O que está funcionando e deve ser mantido? E assim por diante (CENPEC, 2007).

No boletim, “Desempenho da sua escola”, (Cartaz C) fornecido pelo Inep/MEC, são apresentados os resultados segundo a distribuição percentual de alunos e média posicionada nas escolas, tanto para português como para matemática obtidas nas avaliações de 4ª e 8ª séries.

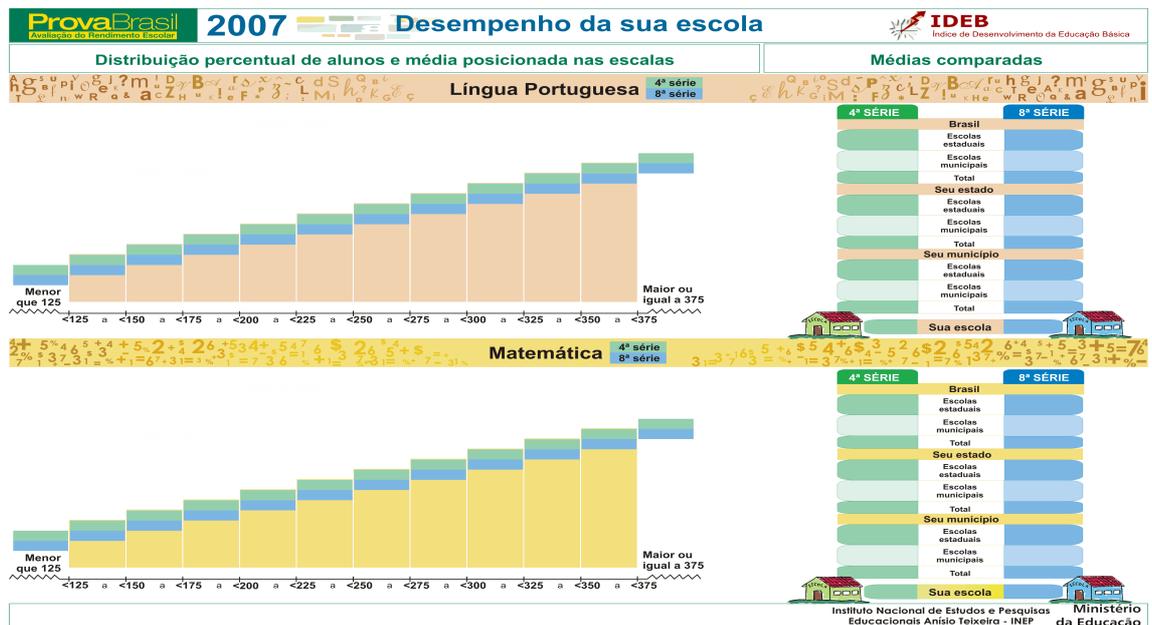
O gráfico da escala apresenta o percentual de alunos em cada nível. Sendo que a escala, tanto para matemática como para português, vai de 0 a 500 e estão divididos em 12 níveis. Embora não haja consenso em estabelecer níveis mínimos de aprendizagem para cada série avaliada, o movimento “Todos pela Educação”, organização não governamental, definiu para português, que os alunos da quarta série/quinto ano devam ter nota acima de 200 pontos e os de oitava série/nono ano acima de 275. Estes parâmetros foram adotados pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Neste contexto, para considerar a variação natural entre alunos, estabeleceu-se que em cada momento que se olhar a escala, pelo menos 70% de seus alunos devem estar acima desses níveis (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

Já para matemática, o movimento “Todos pela Educação”, definiu que os alunos da quarta série/quinto ano devam ter notas acima de 225 pontos e os de oitava acima de 300 pontos (CENPEC, 2007).

A partir destes dados e dos resultados da escola, o passo seguinte é analisar qual a porcentagem de alunos avaliados que se encontra abaixo do mínimo e qual a porcentagem que está acima desse mínimo. Assim será possível verificar o que os alunos estão aprendendo. Dependendo do percentual deveram ser adotadas medidas específicas, como por exemplo: se a maioria dos alunos encontra-se abaixo do mínimo desejado, significa que não adquiriram as competências e habilidades devidas para cada série avaliada. Então, as ações deveram ser direcionadas para a obtenção dessas competências e habilidades ainda não dominadas pelos alunos. Há que salientar que a responsabilidade por desenvolver tais competências e habilidades não recai somente sobre as séries avaliadas, 4ª e 8ª, mas sim, sobre todo o corpo docente, técnico e gestor da escola e das demais séries, já que as avaliações da Prova Brasil e

SAEB, consideram a aprendizagem acumulada durante todo o percurso do aluno até a chegada na série avaliada. Se a maioria dos alunos esta acima da média desejada, mas ainda há alunos com dificuldades de aprendizagem, deve-se desenvolver esforços para identificar quais alunos ainda não atingiram o mínimo de aprendizagem e possibilitar formas específicas de recuperação desses alunos. Não há formula mágica para resolver tais problemas, o que se deve considerar é a realidade de cada escola ou turma, além do direito a aprendizagem que todas as crianças tem assegurado por lei.

Observando o Boletim (Cartaz C) podemos melhorar este análise:



Quando analisados os dados de Língua Portuguesa de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental de uma escola municipal de Concórdia temos os seguintes dados. Entre os 29 alunos da 4ª série que realizaram o teste da Prova Brasil em 2007, apenas 48,3 % atingiram pontuação maior que 200, o mínimo indicado para esta série conforme o movimento “Todos pela Educação”. Os outros 51,7% não atingiram o mínimo necessário indicando que não construíram as competências e habilidades desejadas para esta fase escolar. Se olhássemos apenas a média da escola, que foi de 198,89 pontos, o índice estaria indicando uma proximidade bastante grande com a média sugerida. No entanto, considerando a análise mais detalhada e seguindo as orientações do movimento “Todos pela Educação”, pelo menos 70% dos alunos deveriam estar acima dos 200 pontos, mas, a escola está muito abaixo do rendimento desejado para a 4ª série em leitura.

Quando analisados os dados para a 8ª série o problema se agrava. Além da média estar abaixo dos 275 pontos sugeridos pelo movimento “Todos pela Educação”, e adotado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), atingindo 238,84, o percentual de alunos

acima da média é de apenas 20%. A maior parte dos alunos, 30%, estão entre 225 e 250 pontos, sendo que 25% não atingiram 200 pontos.

Se a média dessa escola para a 8ª série fosse considerada como absoluta seu índice está muito próximo da média das escolas municipais que é de 238,85 e a das escolas estaduais do município que é de 239. Ainda que todas estejam a baixo do mínimo, podemos concluir que o cenário exposto anteriormente se repete em outras escolas. As médias não dão conta da realidade da construção de competências desejadas para estas séries avaliadas. Professores, gestores e técnicos necessitam analisar os percentuais indicados nas tabelas e buscar alternativas para aumentar a porcentagem de alunos que ultrapassam os mínimos estabelecidos. Isso não significa transformar a escola em espaço de preparação para os testes das avaliações em larga escola. Mas sim, oportunizar que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento necessário para a construção de competências e habilidades requeridas para o nível de escolaridade que se encontram.

A escala de Língua Portuguesa esta dividida em 11 níveis sendo que o primeiro inicia em 125, e os demais são separados por um intervalo de 25 pontos chegando até o último que está situado acima de 350 pontos. Para cada nível foram estipuladas habilidades específicas que vão se acumulando nos níveis seguintes.

Assim, espera-se de alunos da 4ª série demonstrem todas as habilidades que compõe a escala de desempenho de Língua Portuguesa até nível três que atinge os 200 pontos. Isso significa que a maioria dos alunos devem ter condições de localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios; identificar o tema de um texto; localizar elementos como o personagem principal; estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar, isso referente apenas ao primeiro nível que vai de 125 a 150 pontos. No nível seguinte entre 150 e 175, espera-se que além das habilidades do nível anterior, os alunos sejam capazes de localizar informação explícita; identificar o tema de um texto; inferir informações em texto verbal (característica do personagem) e não verbal (tirinha); interpretar pequenos materiais de jornal, trechos de enciclopédia, poemas longos e prosa poética; identificar o conflito gerador e finalidade do texto. No nível 3, completando as habilidades desejadas para a 4ª série, além do já mencionado nos níveis 1 e 2 os alunos devem interpretar, a partir de inferência, texto não verbal (tirinha) de maior complexidade temática; identificar o tema a partir de características que tratam de sentimentos do personagem principal e reconhecer elementos que compõem um narrativa com temática e vocabulário complexos.

Considerando estes três níveis como elementares para alunos de 4ª séries, voltamos ao análise do exemplo citado acima e detalhando ainda mais os percentuais da escala teremos 20,7% dos alunos no nível 1, 13,8% no nível 2 e 17,2% no nível 3. Se observarmos o exposto acima, temos um cenário preocupante em que inúmeras ações deveram ser desenvolvidas. A maioria dos alunos não construíram as habilidades necessárias para a 4ª série. As ações pedagógicas deveram englobar técnicas que considerem este percentual, e que também considere que 34,5% dos alunos estão no nível 5, e já desenvolveram habilidades do nível 4 como identificar, dentre os elementos da narrativa que contém discurso direto, o narrador observador; selecionar entre informações explícitas as correspondentes a um personagem; localizar informação em texto informativo, com estrutura e vocabulário complexo; inferir a informação que provoca efeito de humor no texto; interpretar texto verbal, cujo significado é construído com o apoio de imagens, inferindo informação; identificar o significado de uma expressão em texto informativo; inferir o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopéia; interpretam história em quadrinho a partir de inferências sobre a fala do personagem, identificando o desfecho do conflito; estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto. Isto somado aos níveis anteriores e acrescidos das habilidades do próprio nível 5, que são: identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (reticências); inferir a finalidade do texto; distinguir um fato da opinião relativa a este fato, numa narrativa com narrador personagem; distinguir o sentido metafórico do literal de uma expressão; reconhecer efeitos de ironia ou humor em textos variados; identificar a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa; interpretar texto com apoio de material gráfico e localizar a informação principal.

Ao analisar os resultados de outras escolas do município percebe-se disparidade de aprendizagem entre alunos da mesma escola. As médias são muito próximas, mas a diferença de aprendizagem se torna nítida quando observados a distribuição pelos níveis da escala, tanto para Língua Português quanto para Matemática.

No exemplo acima, apenas foi descrito as competências de português para cada um dos níveis em que havia percentuais de alunos. Além do nível 5 e dos anteriores, a escala de português possui mais seis níveis que vão acumulando competências e habilidades de leitura e interpretação.

Os estudos em torno dos resultados devem considerar cada um dos níveis e suas respectivas habilidades, tanto para Língua Portuguesa como para Matemática, sem que estas

sejam usadas para formatar as práticas pedagógicas, mas como ferramentas de verificação e aprimoramento do trabalho em sala de aula.

Como vimos anteriormente os índices variam de uma escola para outra. Não há fórmula ou receituário, cada instituição deve partir de seus dados para propor novas possibilidades de aprendizagem.

### **Considerações finais**

As experiências educacionais brasileiras realizadas a partir da década de 1980, assim como vários estudos nacionais e internacionais, mostram que a discussão sobre a qualidade da educação deve ir além de resultados de aprendizagem medidos por testes em sistemas de avaliação em larga escala. Por outro lado, não se pode ignorar as condições educacionais e os resultados de testes que apontam para problemas no ensino.

O termo qualidade da educação consiste em uma expressão polissêmica e com múltiplas significações. Isso não significa a impossibilidade de defini-la. A discussão e a pesquisa sobre qualidade da educação implicam o mapeamento dos diversos elementos necessários para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, a organização, a gestão e a disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao desenvolvimento social e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Nestes termos, qualidade da educação passa pela necessidade de melhoramento das técnicas pedagógicas e do abandono definitivo do “meu jeito de dar aula” em função de maior aprimoramento e trocas de experiências que poderão significar o desvelamento da “caixa preta da sala de aula”, abrindo caminhos em direção a qualificação profissional e ao entendimento dos processos avaliativos.

O uso dos resultados dos testes das avaliações em larga escala não significa a ignorância do restante do processo de ensino-aprendizagem, mas sim, o aprimoramento a partir de dados concretos, ainda que parciais, sobre as condições da qualidade do ensino nas escolas e sistemas de ensino.

Ao analisar os dados de uma escola e compara-los com a proposta do PDE e do Movimento Todos pela Educação percebe-se a deficiência de aprendizagem e principalmente a grande diferença entre alunos de uma mesma escola. Essas diferenças precisam ser diminuídas, não por nivelamento pelos menores índices, mas pela melhoria da qualidade da educação. A melhoria será possível com a integração entre professores, gestores e técnicos na

busca por novos caminhos que valorizem as experiências bem sucedidas, através de discussões e problematizações seguindo passos simples e orientados por projetos de longa duração.

Formar e informar professores e comunidade escolar para usar os resultados das avaliações em larga escala, a partir da organização de grupos de estudos, que trabalhem com as matrizes curriculares, com competências e habilidades propostas e com as escalas de Língua Portuguesa e Matemáticas usados nos testes podem ser um caminho para tornar as avaliações um instrumento aliado das práticas pedagógicas e não mais um mecanismo de pressão e ranqueamento.

Ainda que por vezes a avaliação seja considerada apenas um instrumento de regulação, temos que considera que ao analisar os parâmetros curriculares utilizados para elaboração dos testes, não há como negar a pertinência dos conhecimentos, desdobrados em competências e habilidades, pois quem não gostaria que seus alunos ou filhos desenvolvessem tais conhecimentos? Quem não gostaria de verificar que todos os alunos estão aprendendo de forma mais equitativa? Então, um processo de regulação que preze pela equidade e melhoria da aprendizagem tem a função de conduzir a educação para maior igualdade social, oportunizando melhores condições de aprendizagem e não somente de acesso. Nestes termos a avaliação em larga escala torna-se um instrumento de diagnóstico.

### **Referências:**

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Item 2001: novas perspectivas**. Brasília: Inep, 2002.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PDE/PROVA BRASIL: Plano de Desenvolvimento da Educação**. INEP: 2009.
- FRANCO, Maria L. P. Barbosa. **Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional**. (In) SOUSA, Clarilza Prado de. (Org.). Avaliação do Rendimento Escolar. 2ª Ed. Papiruns. Campinas, SP, 1993. p. 13-26.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens - entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- NERY, A. Parecer sobre a Matriz Curricular de Língua Portuguesa. 3ª Ed. Mimeo Brasília: 2000.

SOUSA, Sandra Zákia L. **Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem.** (In) SOUSA, Clarilza Prado de. (Org.). *Avaliação do Rendimento Escolar.* 2ª Ed. Papiruns. Campinas, SP, 1993. p. 27-49.