

Sistemas Produtivos e Desenvolvimento Profissional: Desafios e Perspectivas

Sistemas Gestores e Avaliação: perspectivas e experiências

MAGALI AMORIM MATA

CEETEPS – FATEC Carapicuíba – São Paulo – Brasil

maga-amorim@hotmail.com

IVANETE BELLUCI PIRES DE ALMEIDA

CEETEPS – FATEC Tatuapé – São Paulo – Brasil

ivanete.bellucci@gmail.com

SUELI SOARES DOS SANTOS BATISTA

CEETEPS – FATEC Jundiaí – São Paulo – Brasil

suelisbatista@uol.com.br

SENIRA ANIE FERRAZ FERNANDEZ

Centro Paula Souza – São Paulo – Brasil

sferrazfernandez@gmail.com

Resumo - Este artigo visa refletir e analisar as perspectivas e as implicações que os diferentes programas de avaliação da educação no Brasil têm sobre a gestão escolar. Partindo-se do pressuposto de que ao aplicar-se as teorias administrativas na gestão educacional a escola passa se constituir como uma organização, com objetivos e metas, cujo desempenho nas avaliações tem implicações diretas em seu resultado. Utilizou-se de uma pesquisa experimental em duas escolas públicas em Campinas e uma pesquisa-ação em uma universidade privada, para se aferir se o desempenho do alunado nos testes impactaram seus resultados.

Palavras-chave: Gestão, Resultados, Avaliação.

Abstract - This paper aims to reflect and analyze the prospects and implications that the different Brazilian educational evaluation programs have on educational management. Starting from the assumption that once applied Administrative Theory on educational management, the school has been taken as an organization with objectives and goals, which its performance upon evaluation programs have direct implications in their results. It was applied an experimental research into two public school at Campinas city as well as an action research in order to verify whether the student performance in the tests impact school results.

Keywords: Management, Results, Evaluation.

1. Introdução

Especificamente no Brasil, o modelo de gestão do sistema educacional, em sintonia com a área da administração de empresas remonta das reformas ainda no regime militar, com a gestão escolar assumindo enfoques empresariais vinculados à produtividade e eficácia. Ao final dos anos de 1980, a gestão escolar passou a vivenciar novos modelos de gestão com a democratização experimentada por algumas instituições.

Novos atores, portanto, passaram a intervir, direta ou indiretamente em seus resultados com impacto em seu modelo de gestão. Concomitante, a partir dos anos de 1990, foram assumidos modelos de avaliação educacional que permitiram avanços nas aplicações e nas confecções dos testes, bem como uma melhor compreensão dos dados coletados por meio de questionários aplicados aos alunos, pais, professores e diretores de escolas, nos diferentes níveis de ensino. Tem-se assim as seguintes indagações: O sistema gestor, passou a se pautar, exclusivamente, pelos sistemas de avaliação educacional? Além de avaliar o rendimento de desempenho do estudante, teria se transformado num referencial para mero *ranqueamento* das escolas do ensino fundamental médio e Instituições do Ensino Superior? Qual o papel do aluno e do professor frente ao resultado obtido nos testes?

Este artigo, visa refletir e analisar sobre as perspectivas e as implicações que os diferentes programas de avaliação da educação no Brasil, a partir dos anos de 1990, têm sobre a gestão escolar.

2. Referencial Teórico

Para Ribeiro (1978), a administração escolar, em vista da complexidade atingida pela escola, dadas as exigências de seu funcionamento “levou-a a que se inspirasse nos estudos de Administração em que o Estado e as empresas privadas encontram elementos para renovar suas dificuldades decorrentes do progresso social”. (RIBEIRO, 1978 p. 59).

A similaridade entre a gestão escolar e a gestão empresarial, decorre das teorias administrativas que podem ser aplicadas às organizações em diferentes segmentos. Propiciou a gestão escolar voltar-se aos estudos de Administração, com seus pressupostos (*generalidade* e *racionalidade*). Aplicável em diferentes tipos de organizações, o pressuposto da ‘generalidade’ demanda a adaptação dos objetivos e das metas de cada organização. (HORA, 1994; HORA; 2007).

Compete à organização escolar e ao sistema de ensino, a adoção de métodos e de técnicas da administração a fim de se garantir sua eficiência e o alcance de objetivos, pressuposto da ‘racionalidade’ o qual busca “a combinação de meios eficazes para obter resultados previstos e desejados e que é entendida como adequação dos meios aos fins”. (HORA, 2007, p. 37).

Hora (2007), ressalta, que, a similaridade existente entre diferentes organizações, sendo a escola uma delas, resulta da relação entre a ‘estrutura da sociedade capitalista’ ante sua ‘superestrutura jurídico-político-cultural’. Argumenta que mesmo diante dos resultados do desenvolvimento dos estudos teóricos administrativos, os mesmos não culminam, entretanto, na elaboração de uma teoria que possa englobar, na sua totalidade, a realidade prática

administrativa de uma organização seja qual for sua natureza. (HORA, 2007, p. 36).

Para a autora, a gestão da escola, enquanto *instituição social*, voltada à transformação social, não pode adequar-se às características da administração capitalista que pressupõe a dominação exercida pela classe detentora dos meios de produção sobre os demais atores da sociedade envolvidos. O mesmo pensamento, compartilha Chauí (2003), em relação à gestão universitária, ao referir-se à Universidade Pública, impactada pelas reformas do Estado no Governo de Fernando Henrique Cardoso, que definiu três distintos setores como *setor de serviços não exclusivos do Estado: a educação, a saúde e a cultura*. Tal reforma concebeu a universidade como uma 'organização social' e não mais, como uma *instituição social*. Para Chauí (2003), a universidade ao constituir-se como uma organização, passa a ser “[...] regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito”:

Uma organização¹ difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. [...] referida [...] a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias (*sic*) de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. (CHAUÍ, 2003, p. 6).

Muccilo (2010) pontua que ao adotar-se a terminologia de gestão escolar subtende-se a aplicação dos conceitos teóricos administrativos alcançando tanto a organização do trabalho escolar, a área pedagógica bem como a 'democratização' do papel do gestor com reflexos à comunidade. Hora (2007), igualmente, defende um modelo de gestão escolar democrática:

O fazer democrático no interior da escola realiza-se pela transformação das práticas sociais que ali se constroem, tendo como foco a necessidade de ampliar os espaços de participação de debates, preservando as diferenças de interesse entre os diversos sujeitos e grupos em interação, criando condições concretas para a participação autônoma dos variados segmentos, viabilizando, nesse processo, horizontalidade das relações de força entre eles. (HORA, 2007, p. 32).

Nesse processo de mudança, algumas instituições vivenciam a dissociação entre suas atividades administrativas e suas atividades educacionais, em detrimento da *unipessoalidade* do gestor central, ou seja, seu *diretor*, dando início à uma direção colegiada compartilhada. (MUCILLO, 2010).

Embora Chauí (2003) discorra, especificamente, sobre a perspectiva da universidade pública, seus pressupostos podem ser transferidos à gestão escolar quando qualifica a universidade, enquanto organização, de *universidade operacional*.

[...] Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional [...]. (Chauí, 2003. p.7)

¹ A distinção entre instituição social e organização social é de inspiração frankfurtiana, feita por Michel Freitag em *Le naufrage de l'université*. Paris: Editions de la Découverte, 1996. [nota de rodapé original do texto da autora]

Neste cenário em que a escola passou a confundir-se com uma organização administrativa, controlada pelo seu resultado, a educação brasileira passou a contar com modelos de avaliação educacional que produziram impactos na forma de gerir a escola justamente em função desses mesmos resultados. (ALMEIDA, 2010).

Desta forma, diante dos diversos modelos de avaliação educacional e institucional, a partir dos anos de 1990, passou a existir no interior da escola, uma preocupação não apenas quanto à avaliação da instituição, mas também quanto ao trabalho do gestor e do professor. O resultado apurado, decorrente dos distintos modelos de avaliação, conduziu a gestão escolar, a uma preocupação em relação à sua posição social, posição de *ranqueamento* e também com grande foco no produto final. Produto este que não pode ser mensurado, uma vez que são avaliadas (as instituições) perante uma sociedade abastecida de inúmeros critérios quantitativos e não sociais. (ALMEIDA e MATA, 2015).

Para Lüdke (2001), entretanto, há que se pensar quanto à mitificação dos resultados e a ‘cultura de avaliação’ incorporados pelas instituições:

Dentro do quadro de uma economia globalizante, no qual vivemos hoje, predomina em avaliação o discurso centrado nos resultados, nos produtos. Fala-se na instalação de uma *cultura da avaliação*, que temo venha concebida de forma reduzida à ótica de resultados, assim como já vimos acontecer com o discurso sobre a qualidade em educação [...]. Não há dúvidas sobre a importância de se aplicar a avaliação, para que a educação possa conhecer melhor seus problemas e os meios para buscar suas soluções. Nessa perspectiva, não basta, porém, focalizar os resultados, mas todos os aspectos envolvidos no domínio da educação, desde seus objetivos, seus resultados, seus procedimentos, seu pessoal, para só então poder chegar a avaliar seus resultados. (LÜDKE, 2001, p. 31).

Os distintos modelos de avaliação institucionais mantêm o objetivo de avaliar o rendimento dos alunos, com medições anuais ou bienais, cujos resultados têm impacto sobre a escola com reflexos em seus modelos de gestão, como diagnósticos seccionais de seus sistemas de ensino. Os mais destacados são o Sistema Nacional de Avaliação da Educação (SAEB), o Sistema de Avaliação do Sistema Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), o PISA, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). (ALMEIDA e MATA, 2015).

O quadro 1 permite uma interpretação de cada um dos modelos de avaliação atualmente vigentes no Brasil.

Quadro 1 – As Avaliações Educacionais no Brasil

Avaliação	Abrangência	Características	Séries	Periodicidade	Condição
SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil	Nacional	3 avaliações: ANEB ANRESC ANA		-	
ANEB Avaliação Nacional da Educação Básica	Rede pública e privada		4 ^a a 8 ^a (5 ^o e 9 ^o anos)	Bienal	Por amostragem

	Áreas rurais ou urbanas				
ANRESC Avaliação Nacional do Rendimento Escolar	Rede Pública Municipal, Estadual e Federal		4ª a 8ª (5º e 9º anos)	Bienal	Censitária
ANA Avaliação Nacional da Alfabetização	Rede Pública	Avalia os níveis de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática	3º	Anual	Obrigatório
PISA Programa Internacional de Avaliação de Alunos		Avalia o desempenho em leitura, matemática e ciências	15 anos	Anual	Por amostragem
SARESP Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo	Rede pública estadual de São Paulo Escola Particular ou municipal participam por adesão	Avalia as atividades escolares			Censitária
ENEM Exame Nacional do Ensino Médio	-	Avaliar o ensino médio e permitir o acesso ao ensino superior	Concluinte do ensino médio		Voluntária
ENADE Exame Nacional de Desempenho de Estudantes	Rede pública e particular	Avaliar o desempenho dos estudantes quanto aos conteúdos programáticos previstos nas matrizes curriculares do curso avaliado	Nível Superior Ingressantes e Concluintes	Trienal	Obrigatório

Fonte: Elaborado pelas Autoras

Para Bonamino (2002), a avaliação SAEB não tem conseguido influenciar o estilo cognitivo do alunado e mesmo diante dos resultados e das políticas de regulação do ensino fundamental, o resultado do SAEB para as escolas são mais de tendência, isto é, quando se tem uma população que possa ser amostrada e estudada em ocasiões diferentes. Significa que, mesmo com diferentes pessoas pesquisadas, cada amostra representa uma mesma população. (BONAMINO, 2002; ALMEIDA e MATA, 2015).

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), instituído em 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem como objetivo analisar as atividades das escolas estaduais, para verificar e identificar fatores de interferência no rendimento escolar dos alunos de diferentes séries e períodos, com vistas a tomadas de decisão para melhorias e provimento de capacitação contínua aos docentes ou demais profissionais envolvidos no sistema educacional das escolas estaduais. (ALMEIDA, 2010).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é voluntário o que significa que seus resultados variam conforme a porcentagem de participação de alunos por cada escola. Atendem ao exame o aluno concluinte ou o que já concluiu o ensino médio em anos anteriores. O exame é composto por uma redação em Língua Portuguesa e 4 (quatro) provas objetivas, com 45 (quarenta e cinco)

questões de múltipla escolha que avaliam as seguintes áreas de conhecimento: i. Ciências Humanas e suas Tecnologias; ii. Ciências da Natureza e suas Tecnologias. iii. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação; e iv. Matemática e suas Tecnologias. (ALMEIDA e MATA, 2015).

À vista dos Sistemas de Avaliação Educacional, é interessante notar-se que, existe nesse cenário uma linha central que estabelece a maneira como as escolas devem proceder a fim de serem avaliadas. A gestão passa assim, entre todas as suas incumbências, a também, preparar e treinar seu alunado de forma a atender ao que os testes pedem, tornando-se, portanto, a avaliação, um fim e não um processo contínuo de aprendizado. (ALMEIDA, 2010).

Para Freitas (2003), “com a pressão da avaliação externa sobre os processos de avaliação internos, o aumento da gestão autoritária e do controle, não há o envolvimento dos professores, alunos e pais, com o conseqüente afastamento e descompromisso” (2003, p. 97). Assim, a responsabilidade de aprender, por conseguinte, passa a ser exclusivamente do aluno e a não-aprendizagem torna-se sua culpa. (FREITAS, 2003; ALMEIDA, 2009).

Balzan e Delpino (2007) argumentam que a Gestão da Qualidade Total (GQT) alcançou o setor educacional com a escola como prestadora de serviço. Conceito advindo da economia, do mercado de capitais, da engenharia de produção atrelados à melhoria de desempenho e otimização da produtividade. (BALZAN e DELPINO, 2007).

Essas considerações apontam para uma discussão no âmbito da gestão escolar, de como usufruir desses conceitos em favor da organização institucional e não apenas incorporá-lo sem de fato uma real preocupação para o avanço na melhoria da qualidade do ensino. (ALMEIDA e MATA, 2015).

3. Método

Metodologicamente o caminho percorrido pela investigação seguiu de forma sistemática por uma pesquisa de levantamento de dados via questionários aplicados censitariamente em duas escolas do município de Campinas/SP. Os questionários já haviam sido utilizados anteriormente no projeto Geres² e reaplicados pelas pesquisadoras também participantes desse projeto. A pesquisa contou com questionários quantitativos baseados nos itens do SAEB, seguindo a Teoria da Resposta ao Item (TRI).

As pesquisadoras aplicaram e utilizaram o programa SPSS-*Statistical Package for the Social Sciences*, pacote Estatístico para as Ciências Sociais, para desenvolver e extrair as respostas apresentadas. Segundo Almeida (2009) nesta escala de respostas é possível identificar quais alunos, em termos de porcentagem, já têm construído competências e habilidades desejáveis para as séries avaliadas; quantos ainda precisam alcançar níveis mais elevados para obter o nível desejado; quais os alunos estão acima da média desejada.

Desse modo, trabalhou-se com esses dados ponderando essa investigação como avaliação de desempenho. Empreendida igualmente uma

² Projeto Geração Escolar 2005 – Estudo Longitudinal sobre Qualidade e Equidade no Ensino Fundamental Brasileiro. Iniciado em 2004 requereu esforços colaborativos de pesquisadores de seis universidades: Universidade Federal de Minas Gerais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Campinas e Universidade Federal de Juiz de Fora. Contou com financiamento do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford e do Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (Pronex) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

pesquisa-ação numa universidade particular nas ações e estratégias adotadas com vistas ao ENADE do ano de 2009.

4. Resultados e Discussão

A Pesquisa pautou-se por duas linhas de investigação concomitantes. Primeiramente investigou-se as habilidades de aprendizagem em Língua Portuguesa e em Matemática, de alunos do *Ensino Fundamental I e II* em duas escolas periféricas situadas no Município de Campinas/SP no ano de 2009. Concomitantemente, foram acompanhadas todas as ações empreendidas em uma *universidade particular* no ano de 2009, para preparação de seu alunado com vistas ao ENADE, por meio de uma pesquisa-ação.

A Escola 1, contava com 544 alunos e a Escola 2, com 600, à época da aplicação dos questionários. Neste artigo recortamos apenas os alunos do 2º ano, que se distinguem na análise como 2º ano A para a Escola 1, composto por 22 alunos e 2º ano B, para a Escola 2 com 16 alunos.

A prova aplicada de Português procurou verificar a habilidade de aprendizagem segundo Ferreiro (1996) em Pré-silábico que é quando o aluno não busca correspondência com o som; as hipóteses das crianças são estabelecidas em torno do tipo e da quantidade de grafismo. Silábico - a criança compreende que as diferenças na representação escrita estão relacionadas com o “som” das palavras, o que a leva a sentir a necessidade de usar uma forma de grafia para cada som, usando ora apenas consoantes, ora apenas vogais. Silábico - Alfabético - convivem as formas de fazer corresponder os sons às formas silábica e alfabética e a criança pode escolher as letras ou de forma ortográfica ou fonética, que marca a transição do período de abandono de alguns esquemas prévios e início dos esquemas a serem construídos. Alfabético o aluno já compreende que a sílaba não pode ser considerada uma unidade e que pode ser separada em unidades menores e a identificação do som não é garantia da identificação da letra. Na turma do 2º Ano A, 38% podem ser considerados *alfabéticos*, 6%, *silábicos* com valor sonoro, 6% *silábicos* sem valor sonoro, 44% *silábico – alfabético* 6% *pré-silábico*. Na turma do 2º Ano B, 50% podem ser considerados *alfabéticos*, 23%, *silábicos* com valor sonoro, 18 % *silábico – alfabético* 9% *pré-silábicos*. É previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) que a educação infantil se pautar na correta interpretação das mensagens e sua decodificação, [...] “Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto saber atribuir significados, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenção do autor” (PCN, p.103).

A prova aplicada de Matemática, em sua primeira questão exigiu do aluno a leitura e interpretação da situação-problema e após tal entendimento ele deveria efetuar a representação do número na linguagem matemática. Para o primeiro ciclo pede-se que seja “*explorado algum significado das operações, colocando-se em destaque a adição e a subtração, em função das características da situação*”. (PCN, p. 68). A turma de 2º ano A, 50% conseguiram atingir o solicitado, 50% não conseguiram, 0% deixaram em branco. A turma de 2º ano B, 19% conseguiram atingir o solicitado, 81% não conseguiram, 0% deixaram em branco. É previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) em relação à aprendizagem de Matemática, que o aluno consiga [...] “*Resolver situações-problema que envolvam contagem e medida,*

significados das operações e seleção de procedimentos de cálculos”. (PCN, p. 76). A segunda questão, apresentava uma situação problema envolvendo a comparação entre duas situações também envolvendo operações. Obteve-se o seguinte resultado junto à turma de 2º ano A: no exercício a), 28% conseguiram atingir o solicitado, 9% não conseguiram, 63% deixaram em branco, no exercício b) 14% conseguiram atingir o solicitado, 77% não conseguiram, 9% deixaram em branco. A turma de 2º ano B, no exercício a) 94% conseguiram atingir o solicitado, 6% não conseguiram, 0% deixaram em branco, no exercício b) 13% conseguiram atingir o solicitado, 87% não conseguiram, 0% deixaram em branco. A terceira questão da avaliação solicitou que os alunos reconhecessem os números e suas ordens, assim também como suas respectivas quantidades. A turma de 2º ano A, 41% conseguiram atingir o solicitado, 54% não conseguiram, 5% deixaram em branco. A turma de 2º ano B, 69% conseguiram atingir o solicitado, 31% não conseguiram, 0% deixaram em branco. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) direcionam a que os alunos possam, [...] *“Comparar e ordenar quantidades que expressem grandezas familiares aos alunos, interpretar e expressar os resultados da comparação e da ordenação”*. (PCN – Matemática, p. 76).

Empreendeu-se uma pesquisa-ação em uma Universidade particular, na qual, uma das pesquisadoras exercia o cargo de Coordenadora Auxiliar. Dessa forma, esses dados foram coletados com vistas no entendimento de como à conscientização e preparação dos discentes no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), tinha significado para os seus professores e para os seus alunos frente ao Exame.

A estratégia inicial se constituiu em um *workshop* envolvendo os professores dos cursos a serem avaliados, para que se familiarizassem com a confecção de questões segundo o formato do ENADE. Por tratar-se de uma avaliação de caráter obrigatório a IES (Instituição de Ensino Superior) adota como estratégia o treinamento de seus alunos que atendem ao teste. Apresentou-se o Exame ao alunado, detalhando sua importância para despertá-lo e conscientizá-lo quanto ao resultado, que muito embora se finalize com uma pontuação à IES, demonstra/mensura igualmente a capacidade de desempenho do estudante. Outra estratégia, foi à aplicação de um simulado ainda no primeiro semestre de 2009, com resultados significativos que redirecionaram ações para o reforço àqueles alunos com pontuação abaixo do desejado. Evidentemente tais estratégias tinham como foco o aluno, quer concluinte quer iniciante, para que estivesse capacitado e preparado a atender a prova. Nessa linha de submissão ao resultado o aluno recebe ações que visam melhorar sua ‘bagagem cultural’, mas que na realidade apontam para melhores resultados para ambos os lados: alunos e IES. Todas essas ações apontam para o treinamento e para o controle, meramente conduzido por avaliações por resultados.

Aos alunos participantes, portanto, foi atribuída e transferida a total responsabilidade pelo resultado e conseqüentemente, pelo conceito da IES. Cabe ressaltar, que diante de tais imposições, e de acordo com autores que debatem a avaliação por resultado, podemos estar influenciando os alunos a atingir a excelência a se responder testes e não de se atingir a qualidade do ensino. Para Sobrinho (2003), “a avaliação da educação superior tem sido praticada como instrumento privilegiado de regulação. Portanto, vem

exacerbando sua dimensão burocrático-legalista de controle, modelação, ajustamento e fiscalização.” (SOBRINHO, 2003, p.35).

Com essas medidas foi possível observar vários cursos recebendo nota 5 na sua avaliação, bem como o alunado também obtendo notas elevadas. Isso não significa, entretanto, total controle da qualidade do ensino superior. Apenas apontam para resultados pontuais e não significativos para conclusões de excelência no ensino superior.

5. Considerações finais

A dinâmica da Educação brasileira, com modelos de administração institucional com base nas teorias da administração, outorgou à sua gestão, uma visão por vezes centrada em resultados. À análise dos dados obtidos na pesquisa junto às escolas de ensino fundamental, há que se considerar que as políticas de intervenção e de regulação por que passam as escolas, não apontam melhorias significativas nos desempenhos escolares de seus alunos. As respostas oferecidas pela aplicação de testes podem apenas identificar “tendências” e precisam ser geridas dentro de cada unidade escolar.

Ressalte-se, que as pesquisas quantitativas no campo da avaliação buscam analisar, como os sujeitos ou grupos de alunos submetidos à avaliação reagem, como esses testes podem apontar para mudanças/transformações. Diante dos pressupostos apresentados e esperados dos instrumentos de avaliação eles podem ou não apresentar resultados de produção de conhecimento. Vislumbra-se, dentro desse contexto, que os alunos ou grupos, mediante suas respostas, demonstrem como entenderam e como são capazes de apresentar os conhecimentos adquiridos. É importante observar, nesse contexto que a aquisição de conhecimento do alunado está relacionada com a prática do professor. Tal sistema de educação escolar evidencia o tempo e a necessidade de maior profissionalização do educador para exercer seu trabalho pedagógico.

Os resultados das avaliações institucionais oficiais, para os diferentes níveis de ensino, impactam significativamente a visão educacional atualmente, com influência sobre sua gestão e seus atores envolvidos nesse processo. Os resultados dos testes se pautam como norteador para seu planejamento com vistas à preparação de seus alunos/professores. A gestão e o grupo de atores escolares passam a se organizar pelos testes e não por seus projetos políticos pedagógicos. Os resultados corroboram no reconhecimento desta ou daquela instituição como a ‘melhor escola ou universidade’ da região. A responsabilidade recai tanto sobre o professor, por ser o agente condutor do alunado às possíveis respostas corretas, quanto ao aluno que se submete aos testes para melhorar sua condição de competir socialmente.

Alguns encaminhamentos e problemas de pesquisa podem ser delineados a partir desse estudo. À medida que a avaliação externa exerce essa pressão sobre os protagonistas desse processo, não há uma tendência menor de envolvimento dos professores, alunos e pais? Como alterar esse compromisso sem essa cobrança por resultados? A responsabilidade em se acertar os testes pode inibir os alunos com maiores dificuldades de aprendizado? O professor pode se tornar apenas um reproduzidor de testes? Essas indagações/desafios e compromissos, com a educação brasileira e a avaliação,

nos levam a compreender que os pesquisadores ainda têm um longo caminho de investigação a ser trilhado.

Referências

- ALMEIDA, Ivanete Bellucci Pires de. A Avaliação Educacional no Brasil. In. MUCCILO, Maria Aparecida (Org.). *As faces da escola: um olhar caleidoscópico*. Campinas, SP: Emoped, 2010. 432 p.
- _____. *Análise do desempenho de escolas públicas cicladas e não cicladas pertencentes ao ensino fundamental*. 2009. f. 250. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas-SP, 2009.
- _____. A Avaliação Educacional no Brasil. In. MUCCILO, M.A. (Org.). *As faces da escola: um olhar caleidoscópico*. Campinas, SP: Emoped, 2010.
- ALMEIDA, Ivanete Bellucci Pires de; MATA, Magali Amorim. A Construção das Identidades Coletivas a partir da Avaliação e suas perspectivas. Resumo aprovado pelo 4º Congresso de Pesquisa do Ensino. São Paulo: 2015. 6 p.
- BALZAN, Newton Cesar; DELFINO, R. *Educação Superior: A Qualidade Total em Questão*. In: *Avaliação: (Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES)*, Campinas, SP, v.12, no 1, p. 73-90, mar. 2007.
- BONAMINO, Alicia C. *Tempos de Avaliação Educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002. 192 p.
- CHAUÍ, Marilena. *A Universidade Pública sob nova perspectiva*. (Revista Brasileira de Educação). Rio de Janeiro, p. 5-15. set/out/dez. 2003. N.24
- FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.
- FRANCO, C. *Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, nº 25, jan-abr. 2002.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- HORA, Dinair L. da. *Gestão democrática na escola: artes e ofícios da gestão colegiada*. 9ª ed. Campinas: Papirus, 2002. p.
- _____. *Gestão educacional democrática*. 9ª ed. Campinas: Editora Alínea, 2007. 107 p.
- LÜDKE, M. Evoluções em Avaliação. In: FRANCO, Creso. (Org.). *Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 172 p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – Portal da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em:
<<http://emec.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2015.
- MUCCILO, Maria A. Gestão: uma Vivência. In. MUCCILO, Maria Aparecida (Org.). *As faces da escola: um olhar caleidoscópico*. Campinas, SP: Emoped, 2010. 432 p.
- RIBEIRO, José Q. *Ensaio de uma teoria de administração escolar*. São Paulo: Saraiva, 1978. 209 p.
- SOBRINHO, J.D. Avaliação da Educação Superior, Regulação e emancipação. In: SOBRINHO, J.D e RISTOLF, D. (orgs) *Avaliação e Compromisso Público: a Educação Superior em Debate*. Florianópolis, Insular, 2003.