

AVALIAÇÃO NA ESCOLA, AVALIAÇÃO DA ESCOLA: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

ÂNGELO RICARDO DE SOUZA
DOUGLAS DANILO DITTRICH

RESUMO

Este artigo apresenta as principais discussões e resultados de um projeto desenvolvido entre 2006 e 2008, sobre avaliação institucional em escola pública. Utilizando-se de um mecanismo próprio de avaliação longitudinal, construído especialmente para os fins do projeto, o trabalho mostra como é possível utilizar-se desse recurso para o conhecimento mais amplo dos problemas educacionais e escolares potencializando suas soluções. O texto ainda discute o Índice de Crescimento da Aprendizagem (ICA), um indicador muito útil no dimensionamento da evolução da aprendizagem estudantil, tornando evidente que seu uso, cotejado a medidas de contexto, pode auxiliar a compreender de maneira ainda mais profunda as causas dos problemas estudantis.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL • AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM • ÍNDICE DE CRESCIMENTO DA APRENDIZAGEM.

RESUMEN

Este artículo presenta los principales debates y los resultados de un proyecto desarrollado entre 2006 y 2008 sobre la evaluación institucional en la escuela pública. Utiliza un mecanismo propio de evaluación longitudinal, construido específicamente para el propósito del proyecto. El trabajo muestra cómo se puede utilizar este recurso para un conocimiento más amplio de los problemas educativos y escolares y potencializar así sus soluciones. El texto también discute la Tasa de Crecimiento del Aprendizaje (ICA), un indicador muy útil para dimensionar la evolución del aprendizaje de los estudiantes que evidencia que su uso, cotejado a medidas de contexto, puede ayudar a comprender de manera aún más profunda las causas de los problemas de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN •
• EVALUACIÓN INSTITUCIONAL • EVALUACIÓN DE
APRENDIZAJE • TASA DE CRECIMIENTO DEL APRENDIZAJE.

ABSTRACT

This article presents the main discussions and results of a project developed between 2006 and 2008 about institutional assessment in public schools. Using a longitudinal evaluation mechanism, built specifically for the purpose of this project, our study demonstrates how it is possible to use this resource to acquire a broader knowledge of educational and school problems and how it enhances their solution. The text also discusses the Learning Index (ICA), which is a useful indicator to gauge the development of student learning. The use of this indicator coupled with measures of context may help to gain an even deeper understanding of the causes of student problems.

KEYWORDS EDUCATION ASSESSMENT • INSTITUTIONAL
EVALUATION • LEARNING EVALUATION • LEARNING INDEX.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os principais resultados de um projeto de pesquisa e extensão desenvolvido ao longo dos anos de 2006, 2007 e 2008 em uma escola pública municipal de Curitiba-PR¹. Os objetivos do projeto se centravam em construir mecanismos que permitissem avançar além do que se tem conseguido com o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb – e com a Prova Brasil² e, com isso, ultrapassar o limite da descrição dos resultados estudantis, propondo-se a mapear mais detalhadamente a situação da escola pública. Nosso intento foi, ainda, potencializar maior conhecimento sobre os problemas pedagógicos (tanto de ensino como de aprendizagem) no interior da escola e, por fim, contribuir para a construção de uma cultura na qual os problemas pedagógicos da escola são reconhecidos também como problemas de gestão e, sendo problemas de gestão, precisavam de: a) mecanismos para sua detecção; b) organização do tempo da escola para pensar soluções coletivas e individuais para esses problemas; c) garantia de encaminhamento das possíveis soluções; e d) efetivação de mecanismos que possibilitassem aos dirigentes escolares visualizar todos

1 A Escola Municipal Sady Sousa atende aproximadamente 500 alunos das séries iniciais do ensino fundamental nos dois turnos diurnos.

2 O Saeb e a Prova Brasil compõem parte do Sistema Nacional de Avaliação. Ambos são instrumentos avaliativos aplicados bienalmente nos sistemas de ensino no país, sendo que aquele é aplicado por amostragem em alunos de 4^ª e 8^ª séries do ensino fundamental (atuais 5^ª e 9^ª anos) e 3^º ano do ensino médio (público e privado) e este é censitário, sendo aplicado aos alunos do ensino fundamental público (4^ª e 8^ª séries). Maiores informações em <www.inep.gov.br>.

os problemas pedagógicos, da forma mais detalhada e qualificada possível.

O trabalho desenvolvido, na busca por aqueles objetivos, permitiu consolidar, no interior da escola e da comunidade escolar, a necessidade da manutenção e continuidade de mecanismos de avaliações institucionais como premissa de qualidade de uma escola que busque garantir a todos não apenas o acesso e permanência, mas também e, sobretudo, a aprendizagem com qualidade.

Na primeira fase dos trabalhos, provocada pelos resultados da Prova Brasil publicados em 2006, a direção da escola procurou discutir com os docentes e pedagogos acerca do que ocorre efetivamente na aprendizagem dos alunos, de sorte a se ter um panorama melhor qualificado sobre as dificuldades mais comuns nas diferentes turmas.

O segundo passo foi buscar outras possibilidades de mecanismos de controle e avaliação e que pudessem ser adaptadas à realidade da escola e implementadas em seu cotidiano, considerando suas características e necessidades próprias. Dada a limitação de produção e relatos de experiência nesse campo, a equipe dirigente da escola passou a construir mecanismos próprios, dirigidos à sua forma de perceber o papel pedagógico da gestão escolar³.

No primeiro ano de desenvolvimento do trabalho, 2006, os dirigentes escolares organizaram um instrumento de avaliação dos alunos constituído por provas padronizadas em matemática e língua portuguesa, que foram aplicadas no início e no final de cada semestre a todos os alunos de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental. Essas provas, aplicadas em fevereiro e junho daquele ano, eram idênticas entre si, assim como as aplicadas em agosto e novembro. Os conteúdos cobrados nessas provas foram retirados do planejamento educacional feito pelas professoras das diferentes séries, no qual se estabelecia o que as docentes propunham como objetivos educacionais a serem alcançados ao final de cada semestre. As docentes não participaram da elaboração da prova e somente tiveram acesso a ela ao final do semestre, pelas razões que mais adiante são apresentadas. As provas foram corrigidas pela equipe de direção da escola e as referências para as notas dessa avaliação variavam, conforme tabela 1 ao final do texto.

3 Destaca-se que a concepção de gestão escolar para a equipe dirigente da escola considera a ação pedagógica como princípio de sua ação. Para eles, a essência do papel da direção de escola consiste em uma atuação qualificada na relação entre professor, aluno, conhecimento, não se constituindo de uma função prioritariamente burocrática ou administrativa.

Nos anos seguintes, 2007 e 2008, após tomar conhecimento da experiência, a equipe da Universidade Federal do Paraná – UFPR – propôs algumas inclusões no projeto da escola, visando a ampliar as possibilidades de análise que os dados coletados naquelas avaliações sugeriam. Foram então introduzidos instrumentos para medidas de contexto: essencialmente questionários aplicados aos professores, alunos e familiares de alunos, com o intuito de produzir um perfil desses sujeitos e de levantar suas impressões e visões sobre o processo educativo e sobre a própria escola, de maneira a cotejar tais variáveis com os resultados das provas e ampliar a compreensão sobre esses resultados.

Neste artigo, apresenta-se inicialmente uma discussão sobre a compreensão acerca da avaliação educacional que sustenta o projeto aqui descrito e analisado. Na sequência, busca-se dimensionar a avaliação como um instrumento da organização e gestão escolar, e, por fim, o texto apresenta alguns dados da experiência analisada, considerando a perspectiva de avaliação longitudinal proposta no projeto e a sua tradução em um índice de crescimento da aprendizagem (ICA).

A BASE DA COMPREENSÃO SOBRE A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Para o desenvolvimento deste projeto consideramos a avaliação na/da escola como uma prática de controle social, na qual os sujeitos que atuam na/sobre a escola devem se pautar por uma “prática responsável e [com] responsabilidade com o usuário”⁴ (DARLING-HAMMOND, ASCHER, 2006, p. 10), uma vez que

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

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

⁴ As autoras citadas utilizam, no original, o termo *accountability*. Os seus tradutores para o português optaram, após consulta às autoras, pelo uso da expressão controle social, uma vez que a tradução mais literal para aquele termo, “responsabilização”, não daria a compreensão devida ao seu uso no idioma de origem.

Isso quer dizer que, caso os indicadores escolares sejam provenientes de resultados aferíveis por provas, ou quaisquer outros, mas sejam usados de forma pouco inteligente, podem vir a enfraquecer o próprio sistema de avaliação e controle. Esse controle não é o domínio de um dirigente sobre a ação de todos, mas sim a necessidade de que todos – o que, no caso da escola, inclui os alunos, seus familiares e sociedade civil – possam ter noções acerca dos resultados do trabalho escolar e, dessa forma, cobrar por melhor qualidade educacional. Inclui-se nessa noção também a necessidade de, a partir dos processos de avaliação, retomar os objetivos educacionais e redimensionar práticas coletivas na escola.

Debruçar-se sobre sistemas de avaliação e controle próprios da escola impõe tanto pensar a gestão da escola como o seu encaminhamento pedagógico (SOUZA et al., 2006), o que significa que “planejar um sistema de controle genuíno é uma tarefa complexa que envolve uma cuidadosa definição de responsabilidades, além de um bem-elaborado conjunto de medidas para avaliar a eficácia da escola e o progresso dos estudantes” (DARLING-HAMMOND, ASCHER, 2006, p. 9).

Dessa forma, não basta para a escola criar mecanismos de controle que se limitem à construção de avaliações que apresentam dados referentes ao quanto os alunos aprenderam individualmente, ou que consigam expressar como a instituição está conseguindo efetivar sua função (por mais válido e relevante que seja). Essas são partes importantes de um sistema de avaliação e controle, mas não se constituem no sistema de avaliação e controle em si, o qual impõe aos dirigentes e demais sujeitos do universo escolar uma significativa gama de ações, que visam a interferir tanto na organização interna da escola, como na comunidade escolar, desenvolvendo formas de relacionamento saudável e produtivo, em tempo, ritmo e velocidade adequados, o que para o projeto aqui descrito foi definido em um período de três anos, com doze avaliações (quatro ao ano), elaboradas a partir do mínimo de conteúdos que os professores planejam trabalhar ao longo de cada semestre letivo, cujos resultados cotejados às medidas de contexto, buscam garantir intervenções imediatas quando da apresentação e detecção de problemas. Nessa proporção, as avaliações e demais medidas

são apenas instrumentos que auxiliam os processos de organização e gestão da escola.

As ações mencionadas foram desenvolvidas após um planejamento estratégico, no qual foi detectado como maior problema para alcançar a melhoria da qualidade do ensino a necessidade de definições coletivas acerca do que deveria ser ensinado e sua distribuição temporal. Essa noção de trabalho coletivo é determinante para a compreensão de avaliação educacional estabelecida nos marcos desse projeto, pois é ela que pode garantir atitudes mais responsáveis.

Objetivando qualificar o olhar para os problemas pedagógicos que pudessem surgir, foram pensados e aplicados instrumentos de coleta de dados (medidas de contexto) juntos aos alunos, pais, mães ou responsáveis (considerando a estrutura física, material e escolar da família) e professores.

A importância de mecanismos de avaliação e controle próprios da escola não substitui a importância de mecanismos avaliativos constituídos pelo próprio sistema de ensino. Todavia, muitas vezes, quando o Estado constitui tais mecanismos, especialmente via testes padronizados, corre o risco de padronizar tudo, e o que poderia derivar em igualdade acaba por gerar um empobrecimento curricular, dada a característica de competição passível de ser aflorada na utilização desses mecanismos.

O distanciamento de muitas das explicações mais amplas e profundas, possíveis predominantemente no micro universo (escola), dificulta ao Estado conseguir encontrar as razões pelas quais os resultados escolares são aqueles que se apresentam. O aluno e sua família, ainda que com todo o rigor estatístico, são apenas números que desaparecem no universo dos demais sujeitos/números avaliados. Nessa transformação de sujeitos em números, somem a história e trajetória de cada aluno e família e mesmo dos grupos que compõem as turmas e séries de cada escola. Isso, no entanto, tudo não quer dizer que os dirigentes dos sistemas de ensino não devam aplicar mecanismos avaliativos nas escolas. Tanto ao contrário, esses instrumentos precisam ser aplicados até para ser possível o seu aperfeiçoamento e para contribuir na construção de uma cultura de avaliação tão necessária na educação brasileira.

O próprio Inep, criador e aplicador da Prova Brasil, ciente dessas limitações, deixa claro que os resultados gerais de sua

avaliação são “colocados à disposição para administradores, gestores, professores, diretores de escolas, alunos e especialistas uma série de informações que permitem um olhar mais qualitativo sobre as redes e cada estabelecimento de ensino” (INEP, 2008, s/p), e, portanto, mecanismos como esse, por si só, não conseguem interferir na realidade educacional das escolas, a não ser por uma face que a avaliação educacional apresenta, discutida um pouco mais adiante.

Ainda que quase não interfiram na realidade objetiva de cada escola, no sentido de propor alternativas pedagógicas e organizacionais para o incremento da qualidade educacional, a Prova Brasil disponibiliza:

Resultados para cada uma das escolas participantes: Esses dados permitem aos professores e diretores a verificação, nas principais áreas, temas ou tópicos avaliados, de quais habilidades já foram desenvolvidas e quais ainda não foram atingidas pelos alunos. Assim, esses educadores contam com informações sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes, criando-se espaço de diálogo e reflexão em busca de melhores estratégias de ensino e aprendizagem, com vista à elevação da qualidade de ensino no âmbito de cada estabelecimento. Fundamentam o uso pedagógico da avaliação e podem demarcar metas e objetivos a serem alcançados pelas escolas. (INEP, 2008, s/p)

É importante perceber que, quando avaliações ou mecanismos de controle transcendem o limite da individualidade, transformando-se em análises medianas, passamos a compor ou construir um campo fértil para equívocos de interpretações, erros de análise. A isso se soma a possibilidade de os gestores das escolas ou sistemas de ensino maquiarem os dados, impossibilitando que alunos que apresentam problemas mais sérios de aprendizagem não realizem as provas. Por isso, os dados apresentados pela Prova Brasil de forma genérica podem dificultar análises e ações no interior da escola, mesmo que a sua simples publicação já possa, de outra parte, desencadear discussões e ações importantes, como a que gerou este projeto.

É certo que a simples expectativa de avaliação já faz com que as pessoas, individual e coletivamente, comportem-se de forma distinta. A avaliação padronizada em nível nacional ou

regional carrega consigo essa espécie de *trade-off*, uma vez que o estabelecimento de diretrizes e conteúdos em dada prova padronizada sempre serve como alerta a professores e dirigentes, e mesmo a alunos, que tais referências balizam (e continuarão balizando) os instrumentos avaliativos, as provas. Isto é, a lição que qualquer docente tem quando vê a prova padronizada aplicada é: isto é o que você deveria ter ensinado e é isto que cobramos e cobraremos de você! Essa expectativa e mudança de comportamentos geradas pela avaliação padronizada acabam atingindo as escolas e as classes de aula da educação básica. Nesse caso e proporção, é possível afirmar que tais instrumentos interferem na realidade escolar.

Essa discussão não tem como objetivo definir o que é melhor ou pior, mas somente sugerir que não se deve evitar utilizar apenas os dados de instrumentos como a Prova Brasil para orientar ações de melhoria da qualidade pedagógica da escola.

A AVALIAÇÃO A SERVIÇO DA MELHOR ORGANIZAÇÃO E GESTÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA

A Escola Municipal Sady Sousa, local onde o projeto de pesquisa/ extensão foi implantado, vem desenvolvendo seus trabalhos a partir de uma dada noção de responsabilidade pública na educação. Esse procedimento partiu da ideia de que é indispensável construir mecanismos que ajudem os dirigentes públicos, sobretudo na educação, a alavancar melhorias para garantir o acesso, a permanência e a qualidade educacional aos alunos.

Ainda que insuficientes para os intentos da escola, mecanismos como a Prova Brasil e o Saeb deram o suporte inicial para o trabalho. As ações práticas, no entanto, foram construídas por meio de diálogos longos e profundos, com base no mapeamento de problemas construído primeiramente a partir do planejamento estratégico para as equipes administrativa e pedagógica das escolas municipais de Curitiba, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, que objetivava qualificar os diretores das escolas eleitos para o triênio 2006/2008.

Já o segundo passo constituiu-se de debates ocorridos no interior da escola a partir do mês de fevereiro de 2006, os quais

definiram coletivamente as bases pedagógicas sobre o que seria minimamente necessário ser ensinado bem como o tempo necessário para consolidar essa aprendizagem.

Definiu-se coletivamente, na sequência, quais seriam os conhecimentos mínimos por série, organizados e planejados de forma semestral, de sorte a se ter resultados da avaliação longitudinal durante o ano e, portanto, em tempo de se poder agir na solução dos problemas encontrados. Note-se que a preocupação não estava limitada apenas no tempo de transmissão do conhecimento, mas na concretização da aprendizagem, tanto individual como coletiva.

Essa avaliação permite o acompanhamento da escola toda, de cada ano, turma e aluno. E o desenvolvimento individual é necessário para que se possa dar conta de acompanhar, aluno por aluno, podendo construir mecanismos e estratégias de auxílio e suporte aos alunos e às professoras.

Já a relevância do desenvolvimento coletivo está sustentada no fato de ser possível, ao cruzar com os dados individuais, uma visualização mais segura dos problemas apresentados nas turmas. Eles permitem perceber se a dificuldade apresentada diz respeito aos alunos entenderem a metodologia de trabalho da professora (problema de aprendizagem) ou se a professora encontra dificuldades com alguns alunos (problema de ensino), e, dessa forma, a disponibilização dos recursos públicos para uma ação responsável se torna mais objetiva, mais coerente e, sobretudo, tende a dar efeitos positivos.

O mecanismo avaliativo implantado, que por mais trabalhoso que seja, é algo simples, todavia requer a construção de um coletivo de trabalho disposto a assumir uma escola com compromisso político e pedagógico de ensinar bem. O mecanismo é uma avaliação longitudinal, que está subsidiada no que foi definido como o mínimo a ser ensinado em cada semestre letivo.

Para que a avaliação pudesse expressar o avanço na aprendizagem, a evolução dos alunos, considerando esse avanço como fruto do trabalho realizado de forma intencional, didatizada e comprometida pelas docentes no interior da sala de aula, ela precisaria detectar as condições que os alunos apresentavam antes e depois das aulas conduzidas pelas professoras. Dessa forma, não se tratou de uma avaliação de rendimento, mas de uma avaliação da aprendizagem ocorrida.

O mecanismo foi construído a partir de uma prova para cada ano, em matemática e língua portuguesa, que é realizada no início do semestre letivo e sendo reaplicada (a mesma prova) ao final do semestre letivo. Essas provas são formuladas, aplicadas e corrigidas pela direção da escola, a partir da definição coletiva do que são os mínimos a serem ensinados no respectivo semestre.

O mecanismo de avaliação é composto, assim, por oito avaliações ao ano, para cada aluno, sendo duas de português e duas de matemática, em cada semestre. Como a segunda avaliação de cada semestre é idêntica à primeira, somente a direção e a vice-direção têm acesso a essas avaliações. As professoras só têm acesso às questões das provas ao final do semestre, após a segunda aplicação. Isso evita que elas sejam tentadas a trabalhar com vistas a garantir que seus alunos saibam as questões das provas, independente de dominarem os conteúdos a partir dos quais aquelas questões de prova foram formuladas.

Esse procedimento tem dupla face: se esse sigilo evita a burla, por outro lado, ele exclui os docentes de parte importante do processo avaliativo, além de não auxiliar a edificação daquela cultura avaliativa coletiva mencionada. As professoras trabalham um tanto “no escuro” e na expectativa dos resultados, pois não sabem muito bem até que ponto seus alunos e turmas estão correspondendo ao que deles/as será cobrado. É certo que as questões das provas emergem dos planejamentos elaborados pelos próprios professores da escola, mas nem sempre o que foi planejado corresponde ao executado. Mesmo com esses problemas, manteve-se a lógica do sigilo sobre as provas para evitar qualquer burla aos dados coletados, pois o objetivo é que cada professora trabalhe para ensinar os conhecimentos. Isso significa que ter bons resultados nas avaliações deve ser consequência de um bom aprendizado e não de uma preparação específica para as provas.

O propósito em fazer com que a primeira e a segunda avaliações de cada semestre sejam iguais (constituídas das mesmas questões) é o de permitir desenvolver uma análise sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de cada aluno individualmente e das turmas coletivamente, além de serem também perceptíveis os problemas que se referem ao trato pedagógico dos conteúdos por parte das professoras.

A primeira avaliação serve como um mapeamento dos problemas de aprendizagem, possibilitando à direção da escola, ao setor pedagógico e especialmente às professoras construir coletivamente as soluções para dar conta da tarefa de ensinar. Essas construções coletivas são consolidadas através de diálogos com cada professora sobre como encaminhar o trabalho pedagógico da turma a partir das dificuldades detectadas nas avaliações, já que as professoras recebiam um “mapa” com as dificuldades individuais dos seus alunos após a primeira avaliação.

A segunda avaliação tem como objetivo identificar o avanço dos alunos, bem como os problemas de aprendizagem que devem passar a ser a prioridade para a escola e para as professoras.

Essas duas avaliações marcam a proposta como sendo uma avaliação longitudinal e permitem perceber a evolução dos alunos individualmente e da turma coletivamente, além de possibilitar uma análise detalhada dos problemas gerais de ensino-aprendizagem que a escola encontra e que devem ser enfrentados.

Como essas avaliações não têm como objetivo alterar o processo de aprovação/reprovação dos alunos, fica garantida a autonomia das docentes nesse aspecto, com o devido apoio da equipe pedagógica, cabendo às avaliações o papel de contribuir na identificação da qualidade do processo educativo que ocorre no interior da escola, servindo também de instrumento de apoio para as ações pedagógicas da direção da escola.

Como já se fez ver, a postura de responsabilidade coletiva proposta no projeto aponta na direção do comprometimento coletivo com a qualidade educacional, pois o trabalho da escola deve estar vinculado ao que ficou definido coletivamente como mínimo necessário a ser aprendido. Nessa medida, a avaliação institucional deve ser baseada nas diretrizes estabelecidas para o respectivo semestre letivo e não o contrário. Ou seja, a atuação dos docentes e alunos não deve se pautar pela avaliação, senão pelo que foi estabelecido/planejado no início do processo, tentando evitar que a avaliação se anteponha ao currículo, ou mesmo acabe constituindo-se no currículo da escola.

Isso é importante, pois há evidências de que escolas que buscaram desenvolver suas ações pedagógicas direcionadas para obter bons índices nas avaliações institucionais tiveram como resultado uma piora de qualidade na aprendizagem dos alunos, mesmo apresentando bons índices nos mecanismos avaliativos.

Pode também significar que os escores já não sejam expressão de uma avaliação abrangente das habilidades dos alunos, mesmo nas disciplinas testadas. Como a aula se torna estritamente orientada para os testes, alguns aspectos das disciplinas que não são avaliados, como a análise, soluções de problemas complexos e expressão oral e escrita, deixam de ser ministrados. Não é de surpreender que, nos anos de 1970, os escores de testes de habilidades de pensamento complexas vêm decrescendo de forma constante em virtualmente todas as disciplinas. (DARLING-HAMMOND, ASCHER, 2006, p. 27)

Como essas avaliações são uma ação de responsabilidade pública, é preciso consolidar mecanismos que garantam a incorruptibilidade do processo, o que em um sistema de médias por escolas pode sofrer quando a professora solicita que os seus alunos que apresentam maiores dificuldades não venham no dia da avaliação.

Na escola aqui analisada, buscou-se construir um mecanismo de comparação. Esse é um dos temas mais debatidos e discutidos com as professoras, pois infelizmente a formação levou/leva a todos a compreensões equivocadas de comparações. O objetivo dessa comparação não é a de uma turma com outra, ou de uma professora com a outra, mas sim do aluno com ele mesmo, após um semestre letivo, o que pode propiciar uma intervenção pedagógica mais qualificada das professoras nos diferentes problemas que são identificados.

A constituição de índices de resultados é importante para balizar a ação da escola e das professoras, todavia o mau uso dos instrumentos de avaliação institucional pode gerar reações totalmente contrárias a uma postura de responsabilidade pública.

AVALIAÇÃO LONGITUDINAL E ÍNDICE DE CRESCIMENTO DA APRENDIZAGEM (ICA)

O projeto “Avaliação na Escola, Avaliação da Escola” tem uma perspectiva de avaliação longitudinal, buscando diminuir as quase sempre presentes injustiças dos processos avaliativos⁵.

Uma forma de fazer comparações justas é desenvolver medidas longitudinais do progresso do estudante – medidas referenciadas a critérios de quanto cada aluno aprendeu ao longo de um período de tempo – como base para agregar os escores recebidos pelos estudantes, por escola. Esta abordagem [...] examina com maior precisão o progresso dos alunos do que a prática padronizada de comparação de escores de escolas com populações estudantis muito diferentes, ou, ainda, a prática de observar as mudanças nas médias dos escores dos testes (por exemplo, de dois grupos diferentes de estudantes do terceiro ano em dois momentos distintos), particularmente em escolas com altos níveis de mobilidade estudantil. (DARLING-HAMMOND, ASCHER, 2006, p. 29)

A avaliação longitudinal consiste em olhar cada aluno individualmente em momentos diferentes e específicos do processo da aprendizagem. No primeiro, não houve (ou houve em proporção pequena) a intervenção docente; já o segundo momento da avaliação ocorre após o trabalho da professora, para que se possa construir uma análise da qualidade do trabalho pedagógico da professora e da aprendizagem de cada aluno.

Essa concepção de avaliação demandou a construção de um índice criado para que fosse possível olhar de forma detalhada a individualidade de cada aluno, considerando seu ponto de partida e sua aprendizagem ao final do semestre letivo. Além disso, serviu como importante instrumento para se dimensionarem os processos e resultados coletivos do trabalho pedagógico.

O Índice de Crescimento da Aprendizagem (ICA) considera, para tanto, a nota da primeira avaliação, a que é realizada com os alunos antes de a professora trabalhar com o conteúdo; a nota da segunda avaliação, realizada ao final de cada semestre letivo; e os objetivos educacionais, que são traduzidos aqui em potencial de crescimento. O cotejamento entre esses três aspectos resulta em um índice que expressa o quanto o aluno aprendeu em relação ao que lhe foi proposto, mas também

5 Isso tem a ver com o fato de que sempre há um juízo de valor na avaliação. O avaliador não consegue, ainda que se esforce arduamente, avaliar de maneira “neutra”. De qualquer sorte, como se entende aqui que isso é inato ao processo avaliativo, não se dedica a aprofundar tal debate.

em face de quanto ele poderia ter aprendido, considerando os pontos de partida e de chegada no processo pedagógico.

A fórmula para a construção do índice é bastante simples:

$$ICA = \frac{NF - NI}{NR - NI}$$

Onde:

NI = Nota Inicial (1ª avaliação)

NF = Nota Final (2ª avaliação)

NR = Nota de Referência (Objetivo Pedagógico)

O ICA pode variar de $-n$ a $+1$, sendo que $+1$ representa o alcance pleno dos objetivos educacionais. Quanto mais próximo de $+1$, significa grande crescimento na aprendizagem. Isso ocorre em duas situações: o aluno (ou a turma) teve resultado da segunda avaliação muito próximo do máximo a ele (ela) proposto. Ou, ainda que com resultado final não tão elevado, o ponto de partida (a primeira avaliação) foi bastante fraco em comparação à final. Vejamos o exemplo a seguir (tabela 1): o aluno 1 obteve as piores notas, inicial e final; o aluno 2 obteve a segunda posição na nota inicial, mas alcançou a melhor nota final; o aluno 3 obteve a melhor nota inicial e a segunda melhor nota final. Se tomarmos apenas as notas finais como expressão do resultado pedagógico, ignorando o ponto de partida e, ainda, as possibilidades de crescimento, perdemos a dimensão do processo educativo, pois, tomando o ICA, o aluno 1, ainda com as piores notas, foi o segundo no crescimento pedagógico. Isso, todavia, não diminui a importância de se perceber que ele, com todo o crescimento, continua tendo atingido apenas a metade dos objetivos educacionais. O ICA, no entanto, permite perceber que o esforço/crescimento, logo o processo, foi significativo.

Já o aluno 3, mesmo com a segunda melhor nota final, obteve o pior ICA, o que expressa que, mesmo crescendo, o esforço/crescimento foi menos significativo. Nesse caso, convém investigar melhor o caso para se identificarem as razões para tal crescimento.

TABELA 1 - Exemplo do uso do ICA

ALUNO	NI	NF	NR	ICA	POSIÇÃO NF	POSIÇÃO ICA
A 1	0	5	10	0,50	3º	2º
A 2	2	8	10	0,75	1º	1º
A 3	3	6	10	0,43	2º	3º

Legenda: NI = Nota Inicial (1ª avaliação); NF = Nota Final (2ª avaliação);
NR = Nota de Referência (Objetivo Pedagógico).

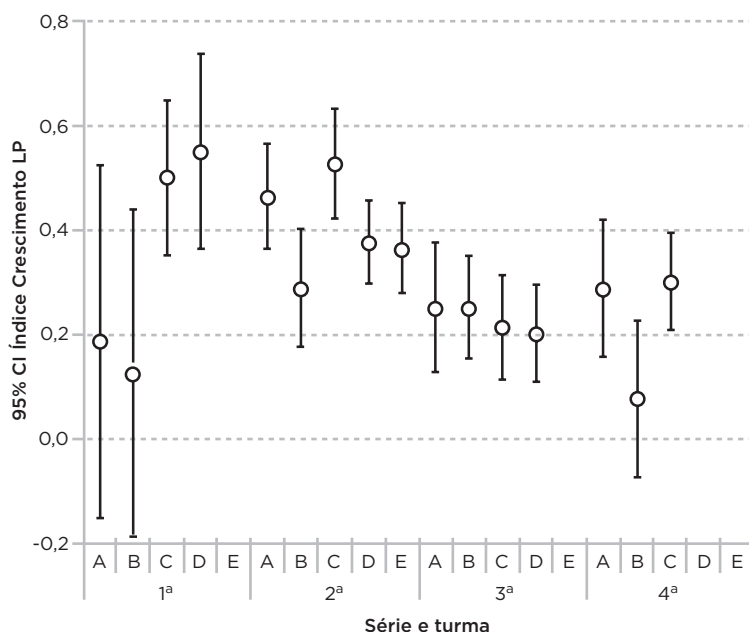
O ICA, no entanto, também pode ser negativo. Qualquer resultado negativo, ainda que seja incomum, ocorre, e representa um decréscimo, isto é, os resultados finais são inferiores aos resultados iniciais. Isso não deveria ocorrer, mas há diversas variáveis que não são mensuráveis (disposição do aluno, condições de realização da prova, etc.) e que podem interferir nos resultados. Ademais, sempre há a possibilidade de o aluno realmente não ter sido ensinado e/ou não ter aprendido, ou ainda não conseguir expressar minimamente em determinada situação os seus conhecimentos, mesmo tendo, em outro momento, alcançado melhor êxito. Os resultados negativos são sempre tomados como motivo de grande preocupação e, mesmo sendo poucos, são investigados com bastante rigor e profundidade.

O cotejamento do ICA com outras informações sobre os alunos, bem como sobre o contexto, possibilitou compreender um pouco mais sobre o processo pedagógico e os fatores que recaem sobre ele, contribuindo ou dificultando o ensino e a aprendizagem.

A título de exemplo, vê-se como os alunos das 1ª e 2ª séries do ensino fundamental têm ICA maior do que os das 3ª e 4ª séries⁶, o que aparentemente poderia confirmar a ideia comum nas escolas de que a disposição ao aprender se perde ao longo da própria escolaridade. Todavia, tendemos a avaliar, considerando os dados coletados, que essa não é a causa para tal diminuição do índice, pois os alunos das 3ª e 4ª séries, e supostamente dali para diante, trazem consigo um acúmulo não somente dos conteúdos, senão que da própria forma escolar e, nessa medida, suas notas iniciais são, proporcionalmente, maiores que as dos alunos pequenos.

⁶ Na época da realização desta pesquisa (2006 a 2008), o ensino fundamental na rede estadual ainda era organizado em oito anos escolares, de 1ª a 8ª série.

GRÁFICO 1 - ICA por série



Fonte: Base de dados da pesquisa.

No cotejamento dos dados de contexto com o ICA, encontramos elementos importantes como a demonstração de que a (não) satisfação da professora frente ao trabalho docente tem impacto nos índices de crescimento. Perguntados se apoiariam seu/sua filho/a em escolher a profissão docente, os professores que responderam negativamente tiveram ICA significativamente inferior ao dos que afirmaram apoiar a escolha do/a filho/a.

TABELA 2 - ICA x Realização docente com o trabalho

SE O SEU FILHO/A DEMONSTRASSE O INTERESSE EM SER PROFESSOR/A, VOCÊ APOIARIA?	ICA	% RESPONDENTES
Sim	0,447	85%
Não	0,264	15%

Fonte: Base de dados da pesquisa.

Outro aspecto importante diz respeito ao julgamento dos docentes sobre o potencial dos seus alunos. Os alunos dos docentes que, questionados sobre quantos dos seus alunos concluiriam o

ensino fundamental, afirmaram que a totalidade dos seus alunos completaria essa etapa tiveram ICA superior àqueles cujos professores não julgam tal sucesso ser possível. Isso sugere que a expectativa positiva do docente pode influenciar no ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem (BOURDIEU, 1998).

TABELA 3 – ICA x Juízo professoral (ensino fundamental)

QUANTOS DOS SEUS ALUNOS VOCÊ ACHA QUE CONCLUIRÃO O ENSINO FUNDAMENTAL?	ICA	% RESPONDENTES
Todos	0,455	75%
Menos da metade	0,310	25%

Fonte: Base de dados da pesquisa.

Ainda no que se refere ao julgamento docente, perguntou-se aos docentes sobre quantos dos seus alunos eles supunham que chegariam ao ensino superior. Desta feita, aqueles docentes que acreditam que todos os seus alunos chegarão ao ensino superior, bem como aqueles que avaliam que pouquíssimos alunos chegarão a esse nível, apresentaram índices significativamente menores do que as turmas dos docentes que avaliam que aproximadamente metade dos seus alunos terá aquela possibilidade de cursar o nível superior. Parece que aqui uma leitura mais crítica, porém não pessimista, da realidade tem possíveis impactos mais positivos do que as leituras pessimistas ou ingênuas. É certo, todavia, que há uma margem grande de inferência nessa análise, pois não se tem um levantamento sobre o perfil da população da região onde a escola analisada se localiza, para se dimensionar (e mesmo julgar) as potencialidades de ingresso no ensino superior (e mesmo de conclusão do ensino fundamental). Ainda assim, essa análise pode auxiliar a gestão da escola na preparação, por exemplo, de momentos de formação, estudos e reflexões sobre o direito à educação, sobre compromisso profissional, sobre as dificuldades e as necessidades pedagógicas e a importância de coletivamente superá-las ou supri-las.

Buscando a construção de um processo de responsabilidade coletiva com a aprendizagem dos alunos, após cada avaliação, correção e tabulação de dados, foi realizado um diálogo com as

professoras das diversas séries para que todas pudessem ajudar a dar contribuições para o trabalho pedagógico a ser realizado. A escola e a universidade oportunizaram às professoras momentos de estudos sobre os problemas pedagógicos encontrados ao longo do processo, com a sugestão de alternativas em momentos de formação continuada.

TABELA 4 - ICA x Juízo professoral (ensino superior)

QUANTOS DOS SEUS ALUNOS VOCÊ ACHA QUE CURSARÃO ENSINO SUPERIOR?	ICA	% RESPONDENTES
Quase todos	0,279	42%
A metade aproximadamente	0,390	40%
Poucos alunos	0,184	8%

Fonte: Base de dados da pesquisa.

Considerando o papel significativo que as famílias desenvolvem na aprendizagem dos alunos, buscamos trazê-los para uma participação⁷ efetiva, construindo para isso um movimento de solicitar às professoras que escrevessem na agenda dos alunos⁸ os conteúdos mínimos que teriam que aprender ao longo do semestre.

Com essa atitude, ampliou-se a qualidade nos momentos de discussão com as famílias sobre a aprendizagem dos alunos, melhorando a participação familiar. No momento em que podem acompanhar o que está sendo ensinado aos seus filhos, os pais e responsáveis podem analisar o que é ensinado em cotejamento ao que deveria minimamente ser ensinado, e, ao confrontarem essas duas situações, os pais podem auxiliar, acompanhando e solicitando providências. O controle social expresso dessa forma tem uma face importante, pois dá uma nova dimensão ao papel da família na escola para além de apoiar seus filhos (absolutamente necessário): a coloca como protagonista da ação pública.

NOTAS FINAIS

Com esse mecanismo avaliativo, buscou-se perceber as condições de cada aluno individualmente e do conjunto das turmas de uma escola pública de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental,

7 As ações do projeto estão sempre baseadas na compreensão de que, para que se possa participar, é preciso informação qualificada (BOBBIO, 2000).

8 Todos os alunos da escola estudada recebem gratuitamente uma agenda, como um instrumento de organização e divulgação das informações da escola, além de constituir-se em um mecanismo de comunicação direta entre a família e a escola.

com o intuito de auxiliar tanto as professoras no trabalho com os alunos, como também reorganizar os momentos de formação continuada e de qualificar as explicações dos problemas e suas causas.

Não se tem a expectativa, ou mesmo ingenuidade, de que a metodologia do ICA e da avaliação longitudinal aplicada na Escola Sady Sousa possa servir de modelo a ser implementado linearmente em outras instituições de ensino. O importante a ser registrado a partir dessa experiência é o fato de que as escolas podem e devem desenvolver mecanismos próprios de avaliação, que auxiliem os seus processos de organização e gestão, com vistas ao desenvolvimento de mais qualidade na educação pública.

O que sempre moveu o projeto, desde o seu início, foi o compromisso com a construção de alternativas para a democratização da educação, que transcende grandemente à ideia de acesso escolar. A democracia, neste trabalho, se articula à qualidade educacional, à garantia do direito a educação e à ampliação do acesso às informações. Não há democracia sem informação democratizada. Coletar dados sobre o desempenho estudantil não é um fim em si mesmo. O intento do trabalho, alcançado com bom sucesso, era o de ter mais e melhores informações para intervir nas condições de qualidade da escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOBBIO, N. *O Futuro da democracia*. Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil/>. Acesso em: jun. 2008.

DARLING-HAMMOND, L.; ASCHER, C. Construindo sistemas de controle em escolas urbanas. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 35, p. 7-48, set./dez. 2006.

SOUZA, A. et al. Gestão da escola pública: gestão e avaliação. *Cadernos CINFOP*. Curitiba: UFPR, 2006.

ÂNGELO RICARDO DE SOUZA

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Professor e pesquisador do Núcleo de Políticas Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR)
angelo@ufpr.br

DOUGLAS DANILO DITTRICH

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Professor da Rede Municipal de Ensino de Curitiba
douglasdanilodittrich@gmail.com

Recebido em: NOVEMBRO 2011
Aprovado para publicação em: MAIO 2012