

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

ANTONIO VANDERLEI TAVARES

Avaliação de Larga Escala: resultados e tomada de decisão

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo

2012

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

ANTONIO VANDERLEI TAVARES

Avaliação de Larga Escala: resultados e tomada de decisão

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Clarilza Prado de Sousa.

São Paulo

2012

Dedico este trabalho ao meu inesquecível pai, José (*in memoriam*) e à minha amada mãe Paulina, que sempre tiveram a sabedoria para tocarem meu coração, me amaram, confortaram e bravamente trabalharam para garantir a minha educação.

"Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove. E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina." (Cora Coralina)

À Deus por criar condições para a vida.

Aos meus familiares e amigos que souberam compreender minhas ausências no período de realização deste trabalho.

À professora Dr^a. Clarilza Prado de Sousa pela valiosa sabedoria e paciência nos momentos de orientação e direcionamento desta pesquisa e, sobretudo pela capacidade de exercitar a humanidade.

Às professoras Dr^a. Vera Placco e Dr^a. Marialva Rossi Tavares que compuseram a banca para o exame de qualificação pelas relevantes contribuições que me proporcionaram reolhar o caminho.

Ao Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP pelos serviços prestados, especialmente, aos professores que tanto contribuíram com seus saberes e experiências apontando caminhos.

Ao SESI-SP, especificamente, à Divisão de Educação pela autorização na realização do trabalho e por flexibilizar meus horários.

À CAPES pela bolsa de estudos concedida, pois, sem esse incentivo este estudo estaria comprometido.

Aos amigos que acompanharam e compartilharam direta ou indiretamente preocupações, alegrias e experiências nesse percurso, sempre me incentivando.

BANCA EXAMINADORA

"Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.

Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é

o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que

elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o

voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só

pode ser encorajado".

Rubem Alves

TAVARES, A. V. *Avaliação de Larga Escala: resultados e tomada de decisão*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Programa de Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP. São Paulo, 2012.

Este trabalho teve o objetivo de identificar e analisar recomendações e decisões tomadas a partir da avaliação de larga escala de um sistema de ensino particular do estado de São Paulo. Na trajetória metodológica, inicialmente, foram realizadas leituras dos relatórios finais das avaliações de larga escala e de documentos para identificarmos as recomendações e as decisões tomadas no período de 1999 a 2008. Em seguida, definiram-se categorias para a análise das recomendações e decisões tomadas. Essas categorias foram elaboradas com base nos pressupostos que concebem a avaliação educacional como um instrumento para monitoramento e aprimoramento da qualidade da educação oferecida nos sistemas de ensino. Tais pressupostos foram fundamentados nos princípios da gestão democrática e participativa. As análises das recomendações das avaliações nos permitiram observar que há um grupo de recomendações sobre o trabalho docente e outro que se destina à gestão. No entanto, ambos contêm recomendações que suscitam análise e planejamento por parte da equipe gestora do sistema educativo. Quanto às decisões tomadas, observamos que houve uma preocupação maior com o desenvolvimento de ações voltadas ao currículo e à formação continuada dos educadores. Não foram identificadas ações relacionadas com variáveis contextuais levantadas pela avaliação de larga escala. Tanto as análises das recomendações descritas nos relatórios das avaliações, quando das decisões tomadas indicaram que a avaliação de larga escala oferece contribuições relevantes sobre o sistema de ensino, porém estas necessitam de ações de planejamento intermediárias entre as escolas e a gestão central.

Palavras-chave: Avaliação de larga escala, Recomendações e Tomada de decisão.

TAVARES, A. V. Evaluation of Large Scale: results and decision making. Master's Thesis. Education Program: Educational Psychology, PUC-SP. São Paulo, 2012.

This study aimed to identify and analyze recommendations and decisions from the large-scale assessment of a system of private education in the state of Sao Paulo. The methodological trajectory, initially, there were readings of the final reports of large-scale assessments to identify and document the recommendations and decisions taken in the period 1999 to 2008. Then, set up categories for the analysis of recommendations and decisions. These categories were based on the assumptions that conceive of educational assessment as a tool for monitoring and improving the quality of education offered in school systems. These assumptions were based on the principles of democratic and participative management. The analysis of the recommendations of evaluations allowed us to observe that there is a group of recommendations on teachers' work and one that is intended to administration. However, both contain recommendations that call for analysis and planning by the management team of the education system. In respect of decisions shows that there was a greater concern with the development of actions to curriculum and continuing education of educators. No actions have been identified related to contextual variables raised by the assessment scale. Both the analysis of the recommendations described in assessment reports, when the decisions indicated that the evaluation of large scale offers significant contributions on the education system, but they require planning actions intermediate between the schools and central management.

Keywords: Evaluation of large-scale, Recommendations and Decision Making.

Introdução	15
1. A avaliação de Larga escala	20
1.1. A avaliação de larga escala no SESI-SP	28
2. Trajetória metodológica	34
2.1. Diretrizes gerais	35
2.2. O contexto da pesquisa e os resultados das avaliações no período de 1999 a 2008	36
2.2.1. Desempenhos em Língua Portuguesa	36
2.2.2. Desempenhos em Matemática	39
2.3. Categorias de análise	43
2.4. Procedimentos de análise	46
3. Análise das recomendações dos relatórios da avaliação de larga escala do SESI-SP no período de 1999 a 2008	48
3.1. Análise das recomendações sobre o trabalho do professor	50
3.1.1. Fragmentação	50
3.1.2. Destinação das recomendações	52
3.1.3. Fortalecimento da instituição de ensino	52
3.1.4. Visão de sujeito	53
3.1.5. Articulações entre os resultados da avaliação e o planejamento	54
3.2. Análise das recomendações propostas à gestão	54
3.2.1. Fragmentação	56
3.2.2. Destinação das recomendações	57
3.2.3. Fortalecimento da instituição de ensino	58
3.2.4. Visão de sujeito	59
3.2.5. Articulações entre os resultados da avaliação e o planejamento	60
4. Análise das decisões tomadas a partir dos resultados da avaliação em larga escala no período de 1999 a 2008	62
4.1. Fragmentação	66
4.2. Destinação das decisões tomadas	67
4.3. Fortalecimento da instituição de ensino	68
4.4. Visão de sujeito	68
4.5. Articulações entre os resultados da avaliação e o planejamento	69
5. Considerações finais	71
6. Referências bibliográficas	74

Introdução

“Inquietude e descontentamento são as primeiras necessidades do progresso” (Thomas A. Edison 1847-1931)

No contexto educativo a avaliação, em qualquer dimensão, deve ter como finalidade a tomada de decisões. A partir da década de 1990, a avaliação de larga escala da educação brasileira tem chamado a atenção de educadores e não educadores, provocando acirradas discussões acerca dos problemas que afetam a educação básica.

Essa dimensão avaliativa, com foco no desempenho dos sistemas de ensino a partir dos resultados apresentados pelos alunos é um instrumento que fornece elementos relevantes à tomada de decisão para o aprimoramento da educação. Nesse sentido, espera-se que as informações fornecidas pela avaliação de larga escala sejam objeto de estudo dos gestores e educadores, responsáveis pelas políticas educacionais, bem como para planejamento e desenvolvimento de ações escolares visando, cada vez mais, à aprendizagem do aluno.

Ao refletir acerca da melhoria da aprendizagem, torna-se inevitável pensar em questionamentos sobre a qualidade da educação, conforme propostos por Freitas:

O que é qualidade? Qualidade para quem e para quê? Como aferir a qualidade? Qual o padrão de qualidade? Como garantir um padrão de qualidade do ensino e que contribuição a avaliação pode dar? Melhorar o quê, quanto, como e onde? Como aferir tal melhoria? (FREITAS, 2007, p.64)

As respostas para tais questões parecem fáceis num primeiro momento, porém, quando olhamos para a escola de perto, temos a impressão de que ações voltadas para a efetiva qualidade da educação ainda estão por vir. Segundo Freitas (2007, p. 64), “cabe à política educacional responder a essas questões, explicitando-as em suas estratégias e instrumentos de realização”. Ressalta-se, ainda, que pouco se observa acerca da utilização concreta da avaliação de larga escala como um instrumento para iluminar o planejamento de tais ações de melhoria da educação no Brasil.

No Brasil, em 1987, inicia-se o projeto de pesquisa sobre a avaliação do rendimento dos alunos de escolas públicas de primeiro grau (FREITAS, 2007) que, segundo Vianna (1989), teve a função de informar secretarias de educação sobre os problemas de aprendizagem escolar. Esta seria uma forma indireta de envolver as secretarias de educação com as questões de avaliação do sistema educativo. Tal projeto aconteceu em três fases: a primeira, em 1987, em dez capitais, a segunda no ano de 1988 em 20 cidades representativas dos estados participantes e a terceira em 1989 em 39 grandes cidades (GATTI, 1996). A pesquisadora destaca, ainda, que o estado de São Paulo participou apenas da última fase, porém a partir de então, desenvolveu vários projetos avaliativos, destacando-se, dentre eles, a avaliação dos alunos das escolas-padrão. Gatti (1996) afirma, no entanto, que apesar do comprometimento dos participantes, os dados parecem ter caído num vazio.

Implantado na década de 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), objetiva, principalmente, “contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (INEP, 2001). Com tal objetivo e consolidando a avaliação externa no Brasil, o Saeb desperta a atenção daqueles que se interessam pela promoção da educação de qualidade para todos.

Estes dois eventos ocorridos nas décadas de 1980 e 1990, merecem destaque dada a relevância da implantação e consolidação da avaliação em larga escala no Brasil.

Paralelamente a esses acontecimentos, na década de 1980, mais precisamente em 1986, inicio minha formação profissional na área da educação no curso de licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas. Em 1990, ingresso como docente de Ciências e Matemática na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Concomitantemente com o cargo de professor da rede estadual, em 1995, passo a lecionar as mesmas disciplinas no Serviço Social da Indústria (SESI-SP) na cidade de Araçatuba. Em 1996, é implantado o Sistema de Avaliação de

Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), provocando minhas primeiras inquietações em relação à avaliação de larga escala.

Em 2001, passo a fazer parte de um grupo de especialistas do SESI-SP, ocupando o cargo de Analista Pedagógico e, até 2009, entre as minhas principais tarefas, destacavam-se a realização da formação continuada dos professores de Ciências e o subsídio à gerência de educação básica em relação à avaliação educacional nas diferentes dimensões. Hoje, ainda na instituição, sou Analista Técnico Educacional da Divisão de Educação do Departamento Regional do SESI-SP na Gerência de Avaliação Educacional, dedicando minha atenção especificamente à avaliação.

As experiências, estudos e debates que vivenciei, em relação à avaliação educacional, desde o início de minha formação acadêmica até os dias atuais, tornaram cada vez mais fortes a minha inquietação e meu interesse pela avaliação de larga escala. Nesse sentido, esse trabalho tem a pretensão de responder ao seguinte questionamento:

- Como os resultados das avaliações de larga escala, realizadas pelo SESI-SP, vêm subsidiando as decisões tomadas, no nível da unidade escolar ou da gestão do sistema, com vistas a articular o planejamento com as recomendações fornecidas pelos relatórios de avaliação?

O objetivo geral do estudo é analisar como as decisões tomadas pelo SESI-SP se articulam com as orientações e os encaminhamentos oferecidos pelos relatórios das avaliações de larga escala realizadas no período de 1999 a 2008.

Para tanto, os objetivos específicos são:

- Identificar e analisar as orientações e os encaminhamentos fornecidos pelos relatórios das avaliações de larga escala realizadas no SESI-SP no período de 1999 a 2008.

- Identificar e analisar as decisões tomadas pelo SESI-SP a partir das orientações e encaminhamentos fornecidos pelos relatórios das avaliações de larga escala.
- Analisar como o planejamento de ações se articula com as orientações e encaminhamentos fornecidos pelos relatórios das avaliações de larga escala.

Por conseguinte, espera-se que os estudos e análises provenientes desta pesquisa tragam contribuições para que os atores e pesquisadores das diversas esferas, educacionais ou não, da gestão de políticas públicas ou privadas, possam refletir sobre suas ações e projetos de cunho político e pedagógico em prol da qualidade da educação.

A avaliação de larga escala vem sendo confundida, muitas vezes, com avaliação de sistema. Neste trabalho, entende-se por avaliação de larga escala, a avaliação ampla de uma rede de ensino, que tem como objetivo identificar e monitorar o nível de desempenho de alunos em determinadas áreas do currículo. Procura-se ainda, neste estudo, correlacionar o desempenho dos alunos com variáveis contextuais, como o nível socioeconômico dos estudantes, a formação dos professores, as características do entorno da escola, os recursos que a escola dispõe e as relações que se estabelecem entre a escola e a comunidade escolar.

A avaliação de larga escala de sistema educacional, no entanto, deve ser compreendida no contexto do que analisa Demerval Saviani (2005), ao diferenciar uma estrutura de um sistema. Segundo o autor, um sistema é resultado de uma ação intencional e sistematizar “pressupõe a consciência refletida, é um ato intencional... e nesse sentido, trata-se de um ato que concretiza um projeto prévio” (SAVIANI, 2005, p. 77), enquanto a estrutura compreende uma organização de escolas com objetivos individuais. Um sistema educacional decorre da organização de uma educação sistematizada intencional e não individualizada. Nesse sistema, há uma consciência comum das necessidades educacionais e, para isso, depreende a reflexão e a atuação com fundamentação teórica que subsidie os objetivos e práticas educativas. Assim, transferir à unidade escolar a responsabilidade pelos resultados da avaliação de larga escala é uma forma de reduzir o significado da avaliação de sistema.

Contrária a essa perspectiva, a avaliação de larga escala deve levantar e sistematizar informações do sistema educacional como um todo para subsidiar a autocrítica em todas as suas instâncias, conteúdos e componentes, com vistas a interpretar e analisar desempenhos satisfatórios e insatisfatórios, a partir de uma ação sistematizadora e intencional. Assim, apenas a aferição do desempenho dos alunos em algumas disciplinas do currículo e o levantamento de algumas variáveis contextuais não são suficientes para caracterizar a avaliação do sistema educacional.

Cabe lembrar que as primeiras aferições do rendimento escolar no Brasil aconteceram no contexto de avaliação do Edurural¹, nos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco, nos anos de 1981, 1983 e 1985, com o intuito de avaliar o rendimento nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática entre os alunos de segunda e terceira séries do ensino fundamental (GATTI, 1993). Embora tenha sido realizada em um contexto específico de educação, essa iniciativa merece destaque, pois configurou-se como vanguardista em nosso país quanto à avaliação educacional com foco na aprendizagem.

No período de 1985 até 1990, segundo Freitas (2007), a avaliação de larga escala e a informação educacional, figuraram, com frequência, em estudos realizados por pesquisadores de distintas áreas. Dentre esses estudos destacam-se:

- *As condições internas da escola como faceta da qualidade* - Phillip Fletcher e Cláudio de Moura Castro;
- *Distribuição e rendimento do ensino fundamental (1º grau), com base em dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 1982 do IBGE e das informações do censo educacional do MEC* – Phillip Fletcher, Cláudio de Moura Castro e Sérgio Costa Ribeiro e Ruben Klein.

Outros estudos que merecem destaque e que foram decisivos na configuração atual dos processos de avaliação de larga escala, são sem dúvida, os trabalhos realizados por Fletcher e Ribeiro (1987 e 1988), Ribeiro (1991), Klein e Ribeiro (1991) e Klein (1995) que apontaram erros estatísticos nos dados de fluxo escolar, revelando que o acesso à primeira série do primeiro grau estava praticamente universalizado em 1990, pois, 95% dos estudantes tinham acesso a essa série e que o problema concentrava-se na evasão, uma vez que apenas 45% concluíam o primeiro grau. Observando que o número de matrículas no primeiro grau era maior que o número de crianças de 7 a 14 anos, os estudos realizados por esses autores comprovaram que o problema da educação brasileira era a repetência e não a evasão dos alunos (KLEIN & FONTANIVE, 1995). Nesse sentido, o

¹ Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste EDURURAL-NE foi instituído pelo Decreto n. 9 85.287, de 23 de outubro de 1980, para executar o Acordo n. 9 1867/BR firmado entre o Governo Brasileiro e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD.

processo de avaliação educacional de larga escala tem um significativo impulso, passando a observar o rendimento escolar de estudantes com foco no desenvolvimento da qualidade da educação.

Ainda segundo Sérgio Costa Ribeiro (1991), seria necessário um sistema permanente de avaliação cognitiva dos alunos, que visasse dar à sociedade instrumentos para a cobrança da qualidade da escola. Ele enfatiza:

Falta na sociedade, de um modo geral, a preocupação com a qualidade da educação recebida. O único (e último) momento em que se tenta fazer uma avaliação do domínio cognitivo dos alunos é por ocasião do vestibular e aí se constata o seu baixo desempenho (RIBEIRO, 1991, p. 19).

Corroborando com os estudos de Sérgio Costa Ribeiro, o trabalho desenvolvido por Fletcher e Castro em 1993 enumerou

...mitos relativos a acesso, evasão, tempo de escolarização, oferta de vagas, ingresso tardio, utilidade da repetência, significado da reprovação, explicação da ineficiência pela precariedade do nível socioeconômico, custo do ensino, geografia do desperdício financeiro (FREITAS, 2007, p. 29).

Segundo Freitas (2007) tais estudos são considerados relevantes para a implantação de uma avaliação de larga escala, interna ou externa, que possibilite a tomada de decisões e leve ao aprimoramento do processo de ensino e à consolidação da aprendizagem.

As lições de Fletcher e Ribeiro (1987 e 1988), Ribeiro (1991), Klein e Ribeiro (1991) e Klein (1995) foram compreendidas e o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, entendidos como sinônimo de qualidade e equidade da educação. O reflexo desta compreensão reduzida de qualidade encontra-se na mídia e mesmo nas escolas. Em que pese a importância desta medida no monitoramento do sistema de ensino, a compreensão de qualidade reduzida a estes indicadores vem impedindo que gestores dos sistemas de ensino avaliem o desempenho desses sistemas e conseqüentemente, tomem decisões políticas mais amplas.

Outro exemplo são os estudos realizados por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas nos anos de 1987, 1988 e 1989 acerca do rendimento de estudantes das escolas públicas do primeiro grau. Esses trabalhos trouxeram importantes considerações sobre as dificuldades e as condições de ensino oferecidas nas escolas. Algumas dessas considerações segundo Vianna e Gatti (1988) e Vianna (1989) apontam que:

- *“... a escola está falhando em sua atividade específica de transmissão de conhecimentos” “... há necessidade de se repensar em detalhes o que está sendo proposto em sala de aula aos alunos, em que sequência e como” (VIANNA e GATTI, 1988, p.51).*
- *“... o primeiro grau atravessa um momento crítico refletido no baixo desempenho escolar de seus alunos” (VIANNA, 1989, p.98).*
- *“A escola de 1º grau da rede oficial, em função dos elementos levantados, mostrou vivenciar problemas de múltiplas dimensões. A par da falta de infraestrutura material, a rede oficial, em muitos casos, revelou não possuir recursos humanos - professores e administradores - suficientemente qualificados para operar a complexa estrutura da escola e concretização dos objetivos da educação, atuando formativamente sobre a criança e orientando sua aprendizagem; entretanto, apesar de todas essas deficiências, a pesquisa constatou também que há um empenho dos professores, dos orientadores e dos administradores em criar condições para a realização de um trabalho educacional eficiente, mesmo vivendo um mundo de adversidades” (VIANNA, 1989, p.56).*

Estes estudos começaram a chamar a atenção sobre os parâmetros de qualidade, atendida a meta da extensão do ensino para todos. Então, surge como necessidade, um crescente interesse pela “qualidade do ensino, desempenho escolar, avaliação externa, avaliação de sistemas e informação educacional” (FREITAS, 2007, p. 31).

Ressalta-se ainda que, em 1988 a Constituição Federal, no seu artigo 206, estabelece a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios do ensino e, em 20 de dezembro de 1996, a Lei n. 9394, em seu artigo 9º, incumbe a União, em colaboração com os sistemas de ensino, de coletar, analisar e disseminar

informações sobre a educação com o objetivo de definir prioridades para a melhoria da qualidade do ensino.

Com o intuito de dar encaminhamento a esse objetivo, foi criado em 1988 o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Em 27 de dezembro de 1994, após dois ciclos de avaliação, o Saeb foi formalmente instituído por meio da portaria nº. 1.795 do Ministério da Educação e do Desporto. Nas primeiras edições foram realizadas provas clássicas de conteúdo que não permitiam a comparação do desempenho dos alunos no tempo e entre os níveis de escolaridade. Em 1995, passou-se a fazer uso da Teoria de Resposta ao Item (TRI) e, no mesmo ano, foi criada a Matriz Curricular de Referência da Avaliação que considerou os descritores do desempenho do aluno.

Atualmente, o Saeb é composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc (Prova Brasil). A Aneb é realizada de maneira amostral com estudantes matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio das redes públicas e privadas. Os resultados são apresentados para cada unidade da federação, região e para o Brasil como um todo. A Anresc é aplicada censitariamente aos alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, unidade da federação e união, contribuindo no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Tais avaliações são realizadas a cada dois anos com a aplicação de provas de Língua Portuguesa e Matemática. Além das provas que aferem os conhecimentos cognitivos dos alunos, também são aplicados questionários para identificar o perfil socioeconômico dos estudantes e conhecer algumas variáveis contextuais da comunidade escolar.

Corroborando com o assinalado por Sousa (2003), que destaca a avaliação como um procedimento para além da simples coleta de informações, que exige uma postura política, incluindo valores e princípios, de modo a refletir uma determinada concepção de educação, escola e sociedade, o Saeb tem como principais objetivos,

produzir informações para auxiliar os gestores nas tomadas de decisão e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, bem como no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas para a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas brasileiras.

Cabe salientar que a atual configuração do Saeb vislumbra uma intenção promissora em relação à qualidade da educação em nosso país. No entanto, as provas são feitas por amostragem, são avaliadas apenas duas disciplinas curriculares e o modelo é o mesmo para todo o país, independente das especificidades regionais. Nesse sentido, o Sistema de Avaliação da Educação Básica não pode ser visto como uma avaliação que abrange todo o sistema educacional brasileiro. Outro questionamento a ser considerado diz respeito a quanto os gestores, as escolas e os professores estão preparados para interpretação das informações oferecidas pelos relatórios de avaliação.

Embora a avaliação de larga escala tenha passado por aprimoramentos desde as primeiras edições, construíram-se várias representações entre escolas, gestores e mídia acerca dessa dimensão avaliativa do sistema educacional brasileiro. Dentre essas representações destacam-se algumas anunciadas na edição especial de outubro/2011 da revista Nova Escola.

a) O Saeb avalia a aprendizagem dos alunos

A avaliação da aprendizagem dos alunos exige a compreensão de processos e de condições de realização. A partir desse ponto de vista, é impossível que essa dimensão avaliativa possa ocorrer sem o professor ou sem estudos de caso específicos a uma realidade escolar. Thereza Penna Firme, coordenadora do centro de avaliação da fundação Cesgranrio, afirma que quem avalia a aprendizagem individual dos alunos é o professor e este necessita de formação para realizá-la bem.

b) A avaliação (Saeb) é a radiografia da Educação do país

O Saeb monitora o nível de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática de escolas do país, porém esse sistema de avaliação não pode ser considerado como capaz de revelar todas as informações sobre a educação, para tanto, segundo Dalton Francisco de Andrade, há necessidade de mais investimentos, refinando dados locais, além de levantar e divulgar informações socioeconômicas das escolas e dos alunos. Os estudantes deveriam ser avaliados ainda em outras disciplinas do currículo e não apenas Língua Portuguesa e em Matemática.

c) Docentes mudam a prática com o anúncio das notas

A divulgação dos resultados da avaliação por si só não dá conta do aprimoramento da prática docente. Trabalhos consistentes de André, Sousa e Placco destacam que a transformação na prática do professor depende de fatores complexos e diversos. Dentre estes, destacam-se: a formação continuada pautada nas necessidades e na consideração dos “saberes dos docentes” (Tardif, 2010) que foram construídos ao longo da vida nos diferentes contextos; as condições de trabalho que incluem aspectos como recursos adequados e suficientes, além do preparo do professor para a utilização dos mesmos; ampliação do tempo para o estudo do professor e planejamento de aulas. Dessa forma, esperar que os docentes mudem a prática em sala de aula em função do anúncio das notas dos alunos nas avaliações é uma forma reduzida e ingênua de ver e compreender o professor e sua ação. Cabe ressaltar que dada a complexidade das teorias utilizadas nas avaliações de larga escala, o professor necessita de subsídios para compreender os resultados oferecidos. A combinação da capacidade de interpretar os dados da avaliação com fatores, como os descritos anteriormente, pode ser uma das formas de mobilizar o professor para a transformação de sua prática docente.

d) A escola que vai bem em uma avaliação é boa

Uma escola que tem bons resultados em uma edição da avaliação, pode não obter o mesmo nível em outro ano. Isso se justifica, pois, de um ano para outro pode haver flutuações (Rubem Klein, Nova Escola, out/2010). Para dizer que uma escola

é realmente boa, há necessidade que sejam cruzadas informações da aprendizagem dos alunos com outros dados, por exemplo, com o perfil da comunidade do entorno e com os recursos que são oferecidos.

Tais representações, construídas a partir da multiplicação e da utilização dos resultados, muitas vezes, subsidiam as redes de ensino sobre a avaliação a ser realizada e fazem surgir desvios em torno da avaliação de larga escala nas escolas, nos setores da gestão das políticas e na sociedade em geral. O ensino nas escolas passa a ser reduzido, por exemplo, à aplicação de simulados para treinar os alunos na véspera da avaliação e à supervalorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Consequentemente, isso faz com que se percam de vista as finalidades maiores da educação, como o desenvolvimento de valores e a formação do cidadão.

Para uma melhor utilização do sistema de avaliação de larga escala e para que este sirva de referencial para outros sistemas, torna-se imperativo que tais representações sejam revistas, seja no âmbito da educação, da política e inclusive da mídia. Seriam necessárias avaliações menores que procurassem observar quais as variáveis que conjugadas revelassem o desempenho da escola.

Nesse sentido, com muitas das representações anteriormente citadas e na intenção de investigar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes, bem como obter subsídios para planejar as tomadas de decisão, instituições públicas e privadas também fazem uso de avaliações de larga escala. Uma dessas instituições é o Serviço Social da Indústria – SESI-SP que implantou a avaliação de larga escala em 1999 em suas unidades escolares de ensino fundamental regular.

1.1. A avaliação de larga escala no SESI-SP

“A avaliação é um instrumento fundamental para todo organismo social que busque desenvolvimento e qualidade” RIBEIRO (2000, p.15).

O Serviço Social da Indústria (SESI) foi criado no Brasil em 25 de junho de 1946 pelo decreto-lei 9.403, assinado pelo então presidente da república, general

Eurico Gaspar Dutra. Atualmente, conta com departamentos regionais em quase todos os estados brasileiros. Entre os objetivos dessa instituição, destacava-se a prestação de serviço de educação de base para a classe operária industrial brasileira, tendo em vista a adaptação desses trabalhadores à vida urbana, bem como lhes oferecer oportunidades de aprendizagens em diversas áreas. Hoje o Sesi oferece serviços nas áreas de educação, saúde, cultura, esporte e lazer com vistas a melhorar a qualidade de vida dos trabalhadores e suas famílias.

Vinculada ao departamento regional do Sesi do estado de São Paulo e com tradição na formação da classe trabalhadora, a rede escolar Sesi-SP constitui-se como um sistema educacional e é uma das maiores redes particulares de ensino do Brasil, contando com aproximadamente 180 unidades escolares em mais de 100 municípios no estado de São Paulo. Oferece Ensino Fundamental e Médio nas modalidades regular e educação de jovens e adultos, atendendo aproximadamente 170.000 alunos.

Desde sua fundação até os dias atuais, o departamento regional do Sesi de São Paulo, optou por privilegiar a educação. Em 1947, o primeiro projeto educacional destinava-se ao atendimento de jovens e adultos, sendo a maioria composta por analfabetos, visando cooperar para a inserção destas pessoas no mundo do trabalho. No entanto, a educação do Sesi-SP voltava-se para além da ação de alfabetizar, uma vez que tinha a finalidade de dotar os alunos não apenas do domínio das técnicas elementares (leitura, escrita e cálculo), mas também desenvolver-lhes hábitos e atitudes, facultando-lhes os elementos que lhes permitiriam viver vida mais completa e mais feliz, de forma a adaptar-se com mais facilidade à modificação de seu meio (CADERNO Sesi, 18 anos, 1965, p. 9).

Na década de 1960, o Sesi-SP ampliou sua atuação educacional atendendo primeiramente crianças em fase pré-escolar e primária. Nos anos seguintes, passa a oferecer o ensino para crianças e adolescentes do ensino de primeiro grau.

Em 1995, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo concede a supervisão delegada ao Sesi-SP, dando maior autonomia ao sistema de educativo

que adquire uma supervisão de ensino própria. Com isso, a instituição passa a ter maior liberdade em seus posicionamentos e em relação à implantação de reformas educacionais. Como consequência, em 1998, ocorre a reformulação do Regimento Comum do Sistema Escolar, indicando uma abertura nas decisões pedagógicas, quanto à organização do tempo escolar e na sistemática da avaliação.

Acompanhando o exemplo das avaliações desenvolvidas pelo Ministério da Educação, com a mesma compreensão em relação à de sistema, o SESI-SP implantou no final da década de 1990 seu processo de avaliação de larga escala, regulamentada pelo Parecer CEE 637/98, e fundamentada no Regimento Comum do Sistema escolar SESI-SP (1998, p.9, Art. 24)

A avaliação externa será realizada pelos técnicos em educação dos órgãos locais e centrais da administração da Divisão de Educação Básica, objetivando observação, análise, orientação e correção, quando for o caso, dos procedimentos didáticos, pedagógicos e administrativos das unidades do sistema escolar SESI-SP (Sessão II).

A primeira edição ocorreu em 1999 e foram aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemáticas aos alunos da 8ª série. Segundo o *Relatório Final da Avaliação de Desempenho dos Alunos da 8ª série da rede de ensino do SESI/SP* (FCC, 2000), a avaliação de 1999 foi desenvolvida para atingir três objetivos: estabelecer o nível de desempenho atingido pelos alunos das escolas do SESI-SP, tendo como referência a proposta curricular da instituição; oferecer subsídios ao trabalho da equipe central com o propósito de fundamentar o trabalho de supervisão pedagógica e de capacitação de seus professores e criar condições para efetuar, futuramente, um estudo comparativo entre os resultados de outras avaliações.

Ampliando a avaliação do ano anterior, em 2000, além dos alunos da 8ª série, foram avaliados também os da 5ª série, concentrando o foco no desempenho dos alunos apenas em Língua Portuguesa e Matemática.

Na sequência, em 2001, foram avaliados os desempenhos de estudantes do 1º ano do ciclo II (3ª série), 1º ano do ciclo III (5ª série) e 2º ano do ciclo IV (8ª série), em Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, sendo que os do 1º ano do ciclo II (3ª série) não realizaram a avaliação de História e Geografia. As questões foram elaboradas a partir de matrizes de descritores determinadas pelos analistas pedagógicos, especialistas dos componentes curriculares do SESI-SP.

Em 2002, a avaliação aconteceu nas mesmas séries, porém, as avaliações das disciplinas de Geografia e História foram substituídas por Ciências. Nesse ano, os alunos do 1º ano do ciclo II (3ª série) não realizaram a avaliação de Ciências.

A partir de 2003, as avaliações de larga escala realizadas no SESI-SP foram ampliadas por meio da aplicação de questionários contextuais aos alunos, professores e equipe pedagógica. Esse procedimento pode ser visto como um progresso da instituição de ensino em relação à compreensão dessa dimensão avaliativa. Ressalta-se que, embora os sistemas e escolas tenham se preocupado mais em verificar as condições do contexto escolar, segundo diversos estudos, essas informações ainda são pouco consideradas no planejamento educacional.

Vale ressaltar que até o ano de 2003, o SESI-SP não tinha uma proposta curricular própria para nortear o ensino e a aprendizagem, uma vez que os *Referenciais Curriculares da Rede Escolar SESI-SP*² estavam sendo elaborados. Foi nesse contexto que aconteceu a quinta edição da avaliação de larga escala. Foram avaliados alunos do 1º ano do ciclo III (5ª série) e do 2º ano do ciclo IV (8ª série) em Língua Portuguesa e Matemática. Naquele ano, observou-se um avanço da avaliação, pois também se investigaram variáveis relacionadas com o contexto escolar por meio de questionários respondidos por alunos, professores e coordenadores. Destacamos, ainda, que naquela avaliação, os descritores utilizados para a elaboração dos itens das provas haviam sido organizados a partir das expectativas de ensino e aprendizagem³ dos Referenciais Curriculares da rede escolar – SESI-SP, editado pela instituição naquele mesmo ano. A prioridade da

² Documento norteador do currículo da rede e que explicita a concepção de ensino e aprendizagem a ser desenvolvida nas escolas do SESI-SP. Contém as expectativas de ensino e aprendizagem que serão desenvolvidas nas aulas dos diferentes componentes curriculares por ano/série.

³ Revelam as habilidades e conteúdos a serem ensinados nas aulas.

avaliação era fornecer informações sobre o ensino que possibilitassem a implantação de ações com a finalidade de orientar, planejar ou replanejar a busca de melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

A avaliação seguinte ocorreu em 2005 e avaliou o desempenho dos alunos do Ciclo II Final (3ª série) e do Ciclo IV Final (8ª série), por meio de provas de Língua Portuguesa e de Matemática. A avaliação de larga escala do SESI-SP teve como diferencial a realização, em caráter experimental, de dois grupos focais com os alunos e de uma “Sala dos Docentes” onde professores e analistas pedagógicos faziam uma análise da adequação das provas aplicadas, possibilitando uma avaliação qualitativa dos fatores amplos que poderiam influenciar no processo de ensino e de aprendizagem.

Em 2008, a avaliação de larga escala do SESI-SP passou a ser denominada Sistema de Monitoramento da Educação Básica (SIMEB), cujo objetivo principal, segundo o relatório geral fornecido pelo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos – CESPE/UnB era promover o acompanhamento da qualidade da educação do sistema de ensino ao longo dos anos. Todas as escolas da rede SESI, em âmbito nacional, foram avaliadas, permitindo conhecer o desempenho dos alunos das escolas do mesmo sistema de ensino nos diferentes estados da federação. Os alunos da 4ª série/5º ano e da 8ª série/9º ano resolveram provas de Língua Portuguesa e Matemática e responderam a um questionário contextual.

No ano de 2009, a avaliação de larga escala, própria do sistema SESI-SP, deixou de ser realizada, sendo substituída pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) em parceria com a Secretaria Estadual de Educação. Por ser um sistema avaliativo organizado com base nos propósitos da rede de ensino oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o Saresp não oferece todas as condições para que o sistema de ensino SESI-SP possa ter um olhar mais focado em suas características, assim, essa avaliação é uma forma reduzida de olhar para um sistema educacional composto de intencionalidade, unidade e variedade (Saviani, 2005) próprias, como é o caso do SESI-SP.

Cabe lembrar que se o currículo referendado nos *Referenciais Curriculares da rede escolar SESI-SP* que explicita: a visão de homem e sociedade que embasam o ensino e a aprendizagem que estão propostos nesse sistema de ensino; a preocupação com o desenvolvimento de habilidades, de valores e com a iniciação para o trabalho da classe trabalhadora; os recursos disponíveis nas unidades escolares e as características estruturais específicas do sistema de ensino SESI-SP, tivessem sido conjugados nas análises dos resultados e nas tomadas de decisão, a avaliação de larga escala, realizada no período de 1999 a 2008, teria sido uma notável experiência da avaliação de sistema a serviço da melhoria na qualidade educativa.

Quando foi consolidada, a educação do SESI-SP teve como base o desenvolvimento de habilidades necessárias ao trabalhador e seu referencial curricular estava pautado, principalmente, na experiência da prática profissional, o que permitia à instituição encaminhar orientações mais práticas, que davam ao professor maior segurança em como ensinar. Se houve críticas a essa redução do currículo e às orientações curriculares, especialmente na década de 1990, impulsionadas pelas novas necessidades educacionais, por outro lado, a adoção de um referencial curricular muito amplo contribuiu para a perda, em certa medida, da especificidade do ensino da rede, produzindo orientações muito gerais, inclusive em relação à avaliação de larga escala sem dar aos professores elementos para planejar mais concretamente sua prática.

No entanto, com as mesmas representações equivocadas acerca da avaliação entre diversos setores da sociedade brasileira, no sistema de ensino do SESI-SP também foi dada maior ênfase às notas (médias) obtidas pelos estudantes do que às variáveis contextuais da instituição como um todo. Assim, não possibilitando grandes avanços e diferenças conceituais no desempenho dos alunos, a avaliação de larga escala, própria do SESI-SP poderia ser substituída por outra.

2. Trajetória metodológica

2.1. Diretrizes Gerais

Os processos de aferição de larga escala da aprendizagem dos estudantes brasileiros foram fortemente instaurados na década de 1990, e a partir de então, são aprimorados a cada ano. Muitas vezes, a incompreensão desses processos, por parte da sociedade em geral, tem provocado o surgimento de equívocos em relação aos reais objetivos dessa dimensão avaliativa, originando representações em que prevalecem, principalmente, as análises isoladas das notas obtidas pelos estudantes e a classificação das escolas nas provas. Oliveira (2008) observa que um processo avaliativo realizado a partir de uma medida, necessita da reflexão sobre os significados e as possíveis ações a serem desenvolvidas a partir dessas medidas.

Esse trabalho desenvolveu-se sob a ótica da avaliação de larga escala como uma ação que possibilita levantar e sistematizar informações diversas acerca do sistema de ensino, visando ao planejamento e a tomada de decisões.

Nesse sentido, o objetivo geral desse estudo foi analisar como se correlacionam os resultados, as recomendações e as decisões tomadas a partir das avaliações de larga escala realizadas pelo sistema de ensino SESI-SP no período de 1999 a 2008. Para tanto, foram selecionados os objetivos específicos:

- identificar e analisar as recomendações fornecidas pelos relatórios das avaliações de larga escala realizadas pelo sistema de ensino SESI-SP no período de 1999 a 2008.
- identificar e analisar as decisões tomadas pelo SESI-SP a partir das recomendações fornecidas pelos relatórios das avaliações de larga escala.
- analisar como o planejamento de ações se articula com as recomendações fornecidas pelos relatórios das avaliações de larga escala.

Esses objetivos respondem a questão orientadora da pesquisa que tem como finalidade examinar como os resultados das avaliações de larga escala, realizadas pelo SESI-SP, vem subsidiando as decisões tomadas, no nível da unidade escolar ou da gestão do sistema, com vistas a articular o planejamento com as recomendações fornecidas pelos relatórios de avaliação.

2.2. O contexto da pesquisa e os resultados das avaliações no período de 1999 a 2008

Perceber a progressão, ou não, no desempenho dos estudantes em tais avaliações se justifica na medida em que os resultados obtidos pelos alunos fornecem indícios para o encaminhamento de recomendações, orientações, à tomada de decisões e o planejamento de ações. Para obtermos informações sobre o comportamento das médias de habilidades dos alunos nos anos em que ocorreram as avaliações e observar se houve uma contínua progressão nos resultados, realizou-se a leitura sistemática dos relatórios finais das avaliações dos anos de 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005 e 2008. Essa leitura teve como critérios identificar e analisar os resultados dos desempenhos dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática segundo a Teoria Clássica dos Testes (TCT).

2.2.1. Desempenhos em Língua Portuguesa

A discussão do contexto da pesquisa se inicia na descrição das habilidades médias do desempenho dos alunos das escolas do SESI-SP, segundo a Teoria Clássica de Testes, em Língua Portuguesa do 1º ano do ciclo III (5ª série) avaliados no período de 1999 a 2008, conforme a tabela 1.

Tabela 1- Médias de habilidades em Língua Portuguesa - 1º ano do ciclo III (5ª série)

Ano de avaliação	2000	2001	2002	2003
Nº de alunos considerados	15680	15016	14429	13464
Habilidade média	36,9	46,5	41,9	46,1
Desvio padrão	12,5	12,4	15,2	9,2

Fonte: relatórios finais dos resultados das avaliações externas do SESI-SP de 2000, 2001, 2002 e 2003.

A observação dos dados da tabela revela porque os resultados da avaliação de 2000 causaram um desconforto nos educadores da rede de ensino. Numa escala de 0 à 100, os estudantes obtiveram uma média de habilidades igual a 36,9 pontos e nos anos subsequentes não atingiram 50, 0 pontos. Uma das hipóteses levantadas para justificar esses resultados do primeiro ano de avaliação foi que os alunos não sabiam preencher corretamente as folhas de respostas, no entanto, no terceiro ano de avaliação, verifica-se um declínio na média.

No ano seguinte, em 2001, ocorreu uma progressão considerável, ou seja, um crescimento de 9,6 pontos. Como os resultados se referem a um sistema de ensino com aproximadamente 180 escolas, algumas proposições podem ser elencadas na tentativa de explicar o progresso observado entre a primeira e a segunda avaliação. Dentre elas destacam-se: preparação dos estudantes dessa faixa etária para o preenchimento de gabaritos (folha de respostas); realização de simulados nas aulas; trabalho nas aulas de Língua Portuguesa, utilizando os conteúdos em que os alunos obtiveram menor desempenho; maior conscientização dos alunos, pais, professores e equipe pedagógica em relação à importância da avaliação em larga escala. Ressalta-se que a avaliação de 2001 ocorreu no mês de novembro e que, em fevereiro desse mesmo ano, iniciou-se no SESI-SP o projeto de formação continuada dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de todos os componentes curriculares.

Surpreendentemente, em 2002, os resultados das habilidades médias dos alunos demonstram uma queda de 4,6 pontos. Naquele ano da avaliação foram priorizadas nas provas, questões que exigiam do estudante habilidades mais complexas de leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais. Os resultados indicaram que os alunos possuíam apenas a capacidade de localizar informações explícitas nos textos, porém, ainda era bastante precária a interpretação de textos utilizando-se das informações implícitas.

O último ano desse ciclo de avaliações foi 2003, quando os alunos da 5ª série foram avaliados em Língua Portuguesa. Os resultados indicam um crescimento no desempenho dos estudantes em relação a 2002, porém, ainda não se chegou a

alcançar a média obtida em 2001. Com base nessa análise, observa-se que os resultados dos desempenhos dos alunos do 1º ano do ciclo III (5ª série) em Língua Portuguesa do SESI-SP, fornecidos pela avaliação em larga escala no período de 2001 a 2003, indicam poucos avanços em relação à melhoria da aprendizagem.

Em 2005 e 2008, os alunos matriculados no ciclo III (5ª série) não foram avaliados em Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação passou a verificar a aprendizagem dos estudantes do 1º ano do ciclo II (3ª série) em 2005 e do 2º ano do ciclo II (4ª série) em 2008. Dadas circunstâncias, não é possível realizar comparações que possibilitem uma análise na perspectiva proposta neste trabalho, sendo assim, esses resultados não serão considerados na pesquisa. Salienta-se que esse tipo de alteração no processo de avaliação de larga escala é um fator negativo quando se pretende, por meio dessa dimensão avaliativa, identificar aspectos a serem aprimorados no sistema educacional e encaminhar a tomada de decisões, tanto na dimensão da escola, quanto por parte da gestão.

A análise dos desempenhos dos alunos do 1º ano do ciclo III (5ª série) em Língua Portuguesa num período de quatro anos (2000, 2001, 2002 e 2003) de avaliação em larga escala, permitiu observar que, embora tenham ocorrido oscilações nas médias de habilidades, houve um crescimento de 9,2 pontos.

As provas de Língua Portuguesa também foram aplicadas aos alunos do 2º ano do ciclo V (8ª série) no período de 1999 a 2008. A seguir, na tabela 2, são apresentadas as médias de habilidades obtidas por esses estudantes. Os resultados de 2008 não serão analisados, pois houve uma mudança na forma como as habilidades médias foram calculadas e apresentadas pelos avaliadores à instituição, o que não possibilitou uma análise comparativa. Mesmo assim, optou-se por manter essas informações na tabela, pois, posteriormente, outras informações fornecidas pela avaliação de 2008 serão objetos de estudo nesta pesquisa.

Tabela 2 - Médias de habilidades em Língua Portuguesa - 2º ano do ciclo IV (8ª série)

Anos de avaliação	1999	2000	2001	2002	2003	2005	2008
Nº de alunos considerados	14156	14506	14728	13774	12839	13172	12467
Habilidade média	50,0	55,0	54,2	54,7	57,5	58,2	7,5
Desvio padrão	16,0	13,8	11,2	13,6	11,0	11,4	Não consta

Fonte: relatórios finais dos resultados das avaliações externas do SESI-SP de 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005 e 2008.

Observa-se que as médias das habilidades progrediram em 8,2 pontos no período de 1999 à 2005, no entanto, os dados dos desempenhos dos estudantes mostram novamente que a maior elevação das médias de habilidades ocorreu no segundo ano de avaliação, passando de 50,0 para 55,0 pontos. Tal observação sugere-nos questionar: porque os desempenhos praticamente estacionaram nos próximos anos de avaliação?

Os resultados indicam que em 2001 também houve uma redução de aproximadamente 1,0 nas médias, voltando a crescer nos anos subsequentes, diferentemente do que ocorreu com os resultados de desempenho apresentados pelos estudantes do 1º ano do ciclo III (5ª série). Uma hipótese para tal crescimento, segundo educadores da rede, pode ser a influência da formação continuada oferecida em serviço aos professores de 5ª à 8ª séries de Língua Portuguesa com especialistas da área, enquanto os educadores das séries iniciais do ensino fundamental tiveram formação continuada com técnicos polivalentes que abordavam conteúdos de todos os componentes curriculares, sem condições de aprofundar os estudos em Língua Portuguesa.

2.2.2 Desempenhos em Matemática

O SESI-SP também aplicou provas do componente curricular de Matemática para verificar os desempenhos de seus alunos, seguindo a tendência de outros sistemas de ensino que focam a avaliação de larga escala nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

As provas de Matemática foram resolvidas pelos alunos do 1º ano do ciclo III (5ª série) de 2000 a 2003 e do 2º ano do ciclo IV (8ª série) no período de 1999 a 2008.

As tabelas 3 e 4 apresentam as habilidades médias do desempenho dos alunos das escolas do SESI-SP, segundo a Teoria Clássica de Testes em Matemática, avaliados no período de 1999 a 2008.

Tabela 3 - Médias de habilidades em Matemática - 1º ano do ciclo III (5ª série)

Anos de avaliação	2000	2001	2002	2003
Nº de alunos considerados	15599	15036	14444	13464
Habilidade média	29,2	35,3	35,2	40,1
Desvio padrão	13,3	11,4	14,1	12,9

Fonte: relatórios finais dos resultados das avaliações externas do SESI-SP de 2000, 2001, 2002 e 2003.

Os resultados das habilidades médias dos alunos em Matemática indicam uma diferença significativa entre o primeiro ano de avaliação e os anos subsequentes. Talvez o principal fator que tenha contribuído para tal elevação na média das habilidades tenha sido o preparo dos alunos para a realização da prova, pois foi apontado pelo relatório da avaliação de 2000 que muitos estudantes apresentaram dificuldades no preenchimento das folhas de respostas.

Nos anos de 2001 e 2002 as médias foram bastante próximas, sugerindo que as possíveis ações realizadas nesse período não contribuíram para a melhora no aprendizado dos alunos. Tal indício, corrobora com a reflexão sobre a realização de avaliações anuais, dado o curto tempo para implantar ações de melhorias no sistema educativo.

No ano seguinte, em 2003, houve um crescimento em aproximadamente 5,0 pontos na média de habilidades. Nesse ano, no SESI-SP publicou os *Referenciais Curriculares da rede escolar SESI-SP*, descrevendo e revelando a concepção de ensino e de aprendizagem que fundamenta a prática educativa na rede. Esse referencial organizou os conteúdos curriculares que devem ser desenvolvidos por

ciclos e séries nas escolas. Sua elaboração iniciou-se em 2001 e, na medida em que era construído, era divulgado aos educadores da rede para validação. Cabe destacar que até 2003, os professores não possuíam uma referência curricular da rede para orientá-los nos planejamentos, dessa forma, cada docente buscava o que e como ensinar em documentos que considerava mais adequado segundo suas experiências. Alguns professores utilizavam os Parâmetros Curriculares Nacionais, outros as propostas curriculares estaduais e havia aqueles que seguiam apenas a sequência de conteúdos descritos nos livros didáticos para planejar suas aulas, essas diversas opções acabavam por caracterizar um ensino pouco articulado entre as escolas da instituição, onde cada docente poderia organizar seus planejamentos de acordo com suas experiências e orientações diversas. Faltava ao SESI-SP uma identidade curricular própria.

Nesse contexto, infere-se que os fatores que mais contribuíram para o crescimento significativo nas habilidades médias em 2003 relacionaram-se às orientações descritas nos Referenciais Curriculares da rede, que passaram a subsidiar os professores no planejamento das aulas; à formação continuada em serviço também pautada nesta proposta curricular e à elaboração dos descritores da avaliação de larga escala a partir das expectativas de ensino e de aprendizagem descritas nos Referenciais Curriculares da rede escolar SESI-SP.

Na sequência, na tabela 4, são descritas as habilidades médias dos alunos do 2º ano do ciclo IV (8ª série). Conforme já anunciado os resultados dos desempenhos dos estudantes do ano de 2008 não serão discutidos.

Tabela 4 - Médias de habilidades em Matemática - 2º ano do ciclo IV (8ª série)

Anos de avaliação	1999	2000	2001	2002	2003	2005	2008
Nº de alunos considerados	13992	14371	14746	13717	12839	13172	12361
Habilidade média	40,0	46,5	47,0	44,2	50,7	51,5	5,6
Desvio padrão	15,0	15,9	12,1	13,1	13,9	12,6	Não consta

Fonte: relatórios finais dos resultados das avaliações externas do SESI-SP de 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005 e 2008.

A observação da tabela revela que de 1999 a 2005 houve uma ampliação de 11,5 pontos nas habilidades médias dos alunos, sendo que entre 1999 e 2000, e entre 2002 e 2003 esse deslocamento foi de 6,5 pontos. Dessa forma, mais uma vez, percebe-se quase uma estagnação nos resultados nos desempenhos dos estudantes nos demais anos de avaliação de larga escala. Outra constatação foi o pouco crescimento nas médias das habilidades em 2001 e a queda de quase 3,0 pontos no ano de 2002. A principal hipótese para tais resultados, segundo educadores, foi a falta de um referencial curricular da rede de escolas do SESI-SP.

O relatório final da avaliação de 1999 apontou que os alunos apresentaram grande dificuldade em resolver situações problema em matemática. Tal apontamento foi exemplificado por meio da apresentação dos desempenhos dos estudantes em duas questões da prova. A primeira, que exigia apenas que os alunos resolvessem cálculos de porcentagem, teve alto índice de acertos, enquanto na segunda, que apresentava uma situação problema com a aplicação da porcentagem de forma contextualizada, poucos alunos acertaram.

As análises dos desempenhos dos estudantes avaliados em Língua Portuguesa e Matemática revelam que os resultados melhoraram se considerarmos a primeira e a última prova. No entanto, observam-se oscilações e poucos avanços a partir da terceira avaliação. Essas e outras observações possibilitam indagarmos sobre como o sistema de ensino considerou as informações diversas oferecidas pelos relatórios das avaliações de larga escala para a tomada de decisões. Tomando como base fatores que podem influenciar na qualidade da educação, foram relacionadas cinco categorias para analisar a influência das recomendações e das decisões tomadas a partir das avaliações de larga escala para a melhoria da qualidade da educação oferecida pelo sistema de ensino: **fragmentação, destinação das recomendações e das tomadas de decisão, fortalecimento da instituição de ensino, visão de sujeito e articulação entre os resultados da avaliação e o planejamento.**

2.3. Categorias de análise

I – Fragmentação

Um processo de gestão educacional que valoriza a divisão do trabalho, de forma que existam os pensantes e os executores, ou seja, uma liderança com indícios das teorias científica e clássica da administração, não oportuniza que a escola utilize a avaliação como um procedimento para identificar seus problemas e planejar meios para superá-los. A fragmentação do trabalho nas escolas contribui para um agir individual dos profissionais da educação fazendo com que a visão global e complexa se perca de vista. Nesse sentido, a não fragmentação deverá ser um dos princípios para uma

escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico e simultaneamente avaliativo e formativo (Alarcão, 2001, p. 11).

Nesse sentido, a discussão sobre como as decisões e encaminhamentos, a partir da avaliação de larga escala, propiciam ou não, este tipo de fragmentação, será realizada com base nos princípios da escola democrática.

Essa categoria permitiu compreender se há sugestões, orientações e decisões integradoras que impedem uma fragmentação do processo de planejamento. O processo de fragmentação atinge o currículo, assim, muitas vezes o professor, o coordenador pedagógico e o gestor da escola e do sistema passam a dar ênfase a Língua Portuguesa e Matemática em detrimento de outros componentes importantes na formação do cidadão, além do que essas disciplinas passaram a restringir o ensino basicamente nos mesmos conteúdos valorizados nas provas. É com esse pensamento que muitas escolas passam a treinar os estudantes para as provas, aparentemente, se esquecendo de seu principal ofício, planejando ações e projetos voltados basicamente para as áreas de Língua

Portuguesa e Matemática apenas, como uma forma de atender somente às demandas da avaliação a que seus alunos serão submetidos.

II – Destinação das recomendações e das tomadas de decisão

Essa categoria possibilitou analisarmos se as recomendações e as ações advindas das avaliações de larga escala são destinadas ao sistema educativo como um todo ou se contribuem para a responsabilização apenas de determinados setores e sujeitos.

Um projeto institucional de educação deverá ser pensado de modo que os gestores sintam-se efetivamente comprometidos com uma formação abrangente de cidadão. De acordo com Alarcão (2001) “para mudar a escola é preciso envolver as decisões político-administrativo-pedagógicas, os alunos e os professores, os auxiliares e os funcionários”, desse modo, com essa categoria analisou-se se ações recomendadas pela avaliação de larga escala e as decisões tomadas explicitam como os sujeitos podem se tornar ou não, motivados na implantação dessas ações.

Os dados fornecidos pelas avaliações de larga escala devem promover a reflexão sobre o funcionamento e como se realiza a educação do sistema Werle (2010), no entanto, muitas vezes observa-se uma tendência de responsabilizar apenas os docentes pelos resultados das avaliações de larga escala, atribuindo-lhes orientações e recomendações sobre como devem desenvolver suas práticas. Tais manifestações revelam uma visão equivocada acerca da avaliação de larga escala, uma vez que não indicam a responsabilização do sistema educativo de forma integral, sem mobilizar professores e gestores nas ações de planejamento e tomada de decisões.

III – Fortalecimento da instituição de ensino

Essa categoria analisou como as recomendações dos relatórios das avaliações de larga escala e as decisões tomadas estão voltadas ou não para que a instituição de ensino se torne cada vez mais eficaz na sua missão para a formação

integral dos cidadãos. A instituição de ensino torna-se mais fortalecida quando a partir de suas potencialidades e fragilidades planeja suas ações e tomadas de decisões considerando as variáveis contextuais diversas que constituem o sistema educativo. Dessa forma, é imperativo que os encaminhamentos e as decisões tomadas a partir da avaliação de larga escala sejam articuladas indicando e encaminhando formas de ensinar e de aprender de acordo com as necessidades da sociedade e dos sujeitos envolvidos.

IV – Visão de sujeito

A avaliação educacional, em todas as suas dimensões, se traduz na compreensão de quem é o avaliado, como ele se constitui nas interações e contextos vividos. Como são considerados professores e gestores quando se encaminham recomendações e ações a partir das avaliações de larga escala? Tal questionamento exige a análise da visão de sujeito revelada nas recomendações e decisões tomadas a partir das avaliações de larga escala.

Por meio dessa categoria, analisou-se como as recomendações e as decisões tomadas pelo SESI-SP se aproximam ou se distanciam da visão de sujeito na perspectiva psicossocial. Nessa abordagem, o sujeito é considerado segundo os diversos contextos em que se insere, a partir das relações nos grupos sociais em que se situa, sem, no entanto, desprezar a sua subjetividade. Esta interação constante entre o “sujeito individual (ego), social (outro) e objeto (físico, social, imaginário, real)” (MOSCOVICI, 1985, p.22, apud SOUSA e VILLAS BOAS, 2011). Dessa forma, entende-se que o sujeito só existe dentro de uma sociedade e esta se constitui de uma diversidade de indivíduos diferentes.

Espera-se, assim, que as recomendações de ações e as decisões tomadas com a avaliação de larga escala sejam alicerçadas em pressupostos que corroboram com a visão de um sujeito ativo e autônomo, pleno de capacidades a serem desenvolvidas, que se constrói e é construído pela sociedade.

V – Articulações entre os resultados da avaliação e o planejamento

Essa categoria examinou se a avaliação de larga escala constrói possibilidades para subsidiar o planejamento ou se este acaba sendo uma ação desarticulada das necessidades apontadas pela avaliação de larga escala.

A avaliação de larga escala atingiu um nível alto de sofisticação desde sua implantação, no entanto, muitas vezes seus resultados e informações não auxiliam nas tomadas de decisão. Espera-se que as ações políticas e pedagógicas resultantes da avaliação de larga escala ofereçam diversas possibilidades aos gestores e educadores, pois, na maioria das vezes, as ações recorrentes dessas avaliações se reduzem a medidas como a formação de professores e à realização de simulados para o treinamento dos alunos para obterem bom desempenho nas provas, desconsiderando o contexto escolar como um todo.

2.4. Procedimentos de análise

A coleta e análise das recomendações fornecidas pelos relatórios finais das avaliações de larga escala, bem como das decisões tomadas, foram realizados por meio dos seguintes procedimentos:

- leitura flutuante dos relatórios de avaliação de larga escala oferecidos ao SESI-SP no período de 1999 a 2008;
- análise dos resultados das avaliações de larga escala realizadas no SESI-SP nos anos de 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005 e 2008;
- análise, de acordo com as categorias, dos encaminhamentos fornecidos pelos resultados das avaliações de larga escala;
- leitura de documentos que indicam as decisões tomadas pelo SESI-SP no período de 1999 a 2008, a partir dos resultados das avaliações de larga escala;

- análise das decisões tomadas no período de 1999 a 2008 verificando como articulam com os encaminhamentos descritos nos relatórios de avaliação de larga escala desse período.

3. Análise das recomendações dos relatórios da avaliação de larga escala do SESI-SP no período de 1999 a 2008

A leitura e a análise dos relatórios finais das avaliações de larga escala, permitiram observarmos que houve dois grupos de recomendações dadas ao sistema de ensino para que os problemas e fragilidades fossem superados. Um deles sobre o trabalho dos professores e o outro à gestão.

As recomendações sobre o trabalho dos professores foram organizadas em três agrupamentos, conforme o quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Recomendações das avaliações de larga escala no período de 1999 a 2008 sobre o trabalho do professor.

Agrupamentos	Recomendações
A	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incentivar a leitura de diferentes gêneros textuais. 2. Discutir em classe o que foi lido. 3. Oferecer situações para que os alunos tenham que resolver situações problemas contextualizadas.
B	<ol style="list-style-type: none"> 4. Trabalhar no dia a dia com os alunos para despertar os seguintes aspectos: organização; convívio social; desenvolvimento pessoal. 5. Ampliar a solicitação de atividades extraclasse (tarefa) e monitorá-las sistematicamente. 6. Promover atividades que desenvolvam a autonomia e criatividade dos alunos; 7. Promover atividades de enriquecimento curricular, voltadas para o desenvolvimento do potencial de liderança, pensamento criativo e habilidades dos alunos.
C	<ol style="list-style-type: none"> 8. Utilizar estratégias de agrupamento por interesses e habilidades em sala de aula. 9. Adotar uma postura mais flexível com relação à autonomia do aluno reconhecendo as necessidades, interesses e desejos. 10. Voltar-se com um olhar mais crítico para o intenso uso da televisão pelos alunos. 11. Refletir sobre a recuperação oferecida aos alunos para o melhor desenvolvimento das expectativas curriculares. 12. Realizar o estudo reflexivo dos resultados da avaliação. 13. Promover a ruptura do paradigma da reprodução e transmissão dos saberes escolares em prol de uma educação integral dos alunos. 14. Atentar-se para os saberes não formais dos alunos de maneira a potencializar o seu aprendizado formal.

A observação e análise das recomendações sobre o trabalho dos professores sugerem três agrupamentos. O agrupamento **A**, formado pelas recomendações 1, 2 e 3 relaciona-se com trabalho docente e o desenvolvimento de conteúdos conceituais; o agrupamento **B**, formado é pelas recomendações 4, 5, 6 e 7, que

fazem referência ao trabalho docente e ao desenvolvimento de conteúdos procedimentais e atitudinais; e o agrupamento **C**, composto pelas recomendações 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14, que se referem aos conhecimentos pedagógicos dos professores.

Assim, as análises das recomendações dos relatórios finais das avaliações de larga escala realizadas no período de 1999 a 2008 no sistema de ensino SESI-SP foram realizadas considerando os agrupamentos A, B e C e as categorias de análise definidas.

3.1. Análise das recomendações sobre o trabalho do professor

3.1.1. Fragmentação

As recomendações do agrupamento A sugerem que os docentes devem: incentivar os estudantes à leitura de diferentes gêneros textuais, discutir com a classe o que foi lido e oferecer situações para os alunos resolverem situações problemas contextualizadas. Embora se possa afirmar que essas recomendações revelam uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades imprescindíveis à educação integral dos alunos, quando descritas de forma fragmentada, auxiliam pouco os educadores no planejamento de ações articuladas ao processo de ensino e aprendizagem. Observa-se uma ausência de orientações práticas para subsidiar o planejamento da prática docente. Tais orientações poderiam partir, por exemplo, das seguintes reflexões: Como discutir em classe o que foi lido? Para quê? Qual a contribuição dessa discussão para a aprendizagem? Essas perguntas, muitas vezes não pensadas por professores, exigem que o sistema de ensino planeje as formações continuadas com base na consideração dos saberes dos docentes e visando subsidiar e auxiliar os docentes para uma prática pedagógica que vai além da mera transmissão de informações.

Os relatórios da avaliação de larga escala alertam para o estudo da língua de forma diversificada, propondo um trabalho que visa a colocar os alunos em contato com diferentes portadores textuais como revistas, jornais, artigos científicos, entre

outros. A análise dessa recomendação nos relatórios de avaliação permitiu observar que não há uma indicação sobre como isso pode ser feito com os estudantes, além de não haver também indicações sobre a importância da leitura de diferentes gêneros e portadores textuais como ferramentas de aprendizagem para o estudo de conteúdos de todos os componentes curriculares.

Lembrando que nas avaliações foram resolvidas provas de Língua Portuguesa e de Matemática, observa-se a ausência de indicações sobre o trabalho com conteúdos matemáticos que necessitam de maiores investimentos didáticos e pedagógicos. Essa ausência reforça o caráter fragmentado de tais recomendações.

No agrupamento B as recomendações sugerem que o trabalho do professor volte-se ao desenvolvimento de procedimentos e atitudes dos alunos, tais como a organização, o hábito de estudo, a autonomia, o convívio social, o potencial de liderança e a criatividade. Essas recomendações exigem uma prática docente que vai além da aprendizagem de conteúdos específicos das disciplinas curriculares, dessa forma, torna-se necessário um projeto institucional que possibilite o planejamento de ações considerando as variáveis contextuais da rede. Porém, recomendações amplas, apenas sinalizam aos gestores sobre as necessidades educativas dos estudantes, sem detalhar como gestores e educadores podem planejar ações com vistas a superar tais necessidades. O que se propõe é o encaminhamento de recomendações que subsidiem a realização de procedimentos intermediários que possibilitem a articulação entre as ações planejadas pelo sistema e pelas escolas.

As recomendações do agrupamento C sugerem uma valorização maior dos conhecimentos pedagógicos do professor em relação aos conhecimentos específicos das disciplinas curriculares, indicando, de certa forma, a fragmentação dos saberes profissionais dos docentes, pois existe um número maior de recomendações nessa perspectiva. Numa proposta de formação integral do sujeito, que visa à aprendizagem de conceitos e ao desenvolvimento de habilidades e competências, é imprescindível que os professores sejam incentivados para uma prática que integre os conhecimentos sobre o que e como se ensina. Nesse

contexto, as recomendações sobre o trabalho docente que propõem articulação entre os conhecimentos específicos e os saberes pedagógicos contribuiriam de forma mais significativa para a não fragmentação das ações de planejamento, tanto do sistema como das escolas.

3.1.2. Destinação das recomendações

Os resultados da avaliação de larga escala descrevem o desempenho dos alunos e compete à gestão, a partir desses resultados é necessário planejar ações para corrigir desvios, problemas e fragilidades. Nesse contexto, o professor pode e deve ser chamado para analisar alternativas de solução dos problemas. Recomendações fragmentadas, sem fundamentos e que apenas implicam o professor com os resultados estão condenadas ao fracasso. Os relatórios da avaliação são destinados à gestão do sistema que deve planejar a divulgação dos resultados, não para “passar a bola”, mas com uma estratégia de planejamento.

Nesse sentido, se as recomendações forem assumidas pela gestão como subsídio para o planejamento de ações com diversas alternativas às escolas e conseqüentemente ao trabalho do professor, estes estarão sendo incluídos de forma mais significativa e participativa no (re) planejamento em busca do aprimoramento da qualidade educativa. O que se propõe é a utilização dos resultados da avaliação de larga escala pelo corpo gestor de forma a considerar ao máximo as diversas variáveis contextuais das escolas, educadores e alunos do sistema de ensino.

3.1.3. Fortalecimento da instituição de ensino

A avaliação de larga escala monitora e subsidia o sistema educativo com informações para que este possa ter um panorama sobre suas fragilidades e potencialidades e, na medida em que essas informações servem à implantação de políticas e de ações para a melhoria da educação oferecida, há um fortalecimento da instituição de ensino, proporcionando o envolvimento de todos os sujeitos responsáveis pelo processo educativo. As recomendações oferecidas pelo sistema avaliativo são de extrema importância para a tomada de decisões, podendo

influenciar ou não para o fortalecimento da instituição. Assim, as análises das recomendações propostas nos relatórios de avaliação de larga escala do SESI-SP, no período de 1999 a 2008 sobre o trabalho dos professores revelam uma preocupação com a implantação de ações que podem contribuir de maneira significativa para que a instituição se torne mais eficaz na formação dos estudantes. A construção dessa eficácia depende, por exemplo, da unicidade de propósitos e da prática consistente, tanto de docentes como de gestores. Assim, o fortalecimento da instituição poderá ser incentivado a partir da valorização e da consideração das necessidades de seus principais sujeitos, professores e alunos.

3.1.4. Visão de sujeito

As recomendações dos relatórios de avaliação de larga escala sobre o trabalho do professor sugerem fortes indícios de responsabilização do docente para a melhoria da qualidade da educação oferecida no sistema de ensino. Observa-se uma tendência na crença de que os problemas do ensino são resolvidos quando se exige que o professor melhore sua prática. O aprimoramento da prática docente pode ser um dos fatores que contribuem para a melhoria do aprendizado, porém não se pode esquecer que a aprendizagem do professor está ligada à aprendizagem do aluno, nesse sentido, o sistema de ensino não pode deixar de dispensar tempo e recursos, por exemplo, na formação continuada de seus educadores. Assim, recomendações “soltas”, ou seja, que não explicitam as condições em que os professores deverão planejar novas formas de ensinar sugerem uma forma desconstruída de enxergar o docente como um sujeito que constitui os diversos contextos aos quais se insere e que também se constitui a partir dessas relações sociais. Alunos e professores são sujeitos que compõem a escola, assim, não faz sentido planejar ou indicar ações que considerando apenas os estudantes com capacidades a serem desenvolvidas, a que se pensar o professor também nessa perspectiva. Essa, sem dúvida, é uma tarefa complexa que exige do sistema de ensino uma visão de sujeito que ao mesmo tempo em que é individual, encontra-se em constante interação com a sociedade.

3.1.5. Articulações entre os resultados da avaliação e o planejamento

As avaliações de larga escala constituem-se em um dos meios para a tomada de decisões e o planejamento de ações no sistema educativo. Da maneira como foram indicadas nos relatórios de 1999 a 2008, as recomendações parecem ser quase únicas para as fragilidades apontadas. São indicadas propostas sobre o trabalho docente, sem alternativas sobre como o professor pode contribuir para o aprimoramento da aprendizagem dos alunos. Outro aspecto relevante que nos suscita questionamentos diz respeito aos subsídios que os relatórios fornecem de forma a repertoriar gestores, por exemplo, ao sugerir que realizem estudo reflexivo dos resultados da avaliação. Será que compreendem esses resultados, dada a sofisticação com que são coletados? Sem tal compreensão, acreditamos que as recomendações pouco contribuem para que a escola possa articular os resultados das avaliações aos seus planejamentos.

3.2. Análise das recomendações propostas à gestão

Um dos principais objetivos da avaliação de larga escala é fornecer subsídios para que os sistemas de ensino repensem em diversos aspectos que influenciam na qualidade educacional. Visando atender a esse e outros objetivos, as instituições externas que realizaram as avaliações no SESI-SP no período de 1999 a 2008 organizaram relatórios que geraram recomendações que dependem de recursos financeiros e administrativos para o planejamento de ações de melhoria. Tais recomendações foram apontadas como sendo de responsabilidade do poder decisório do sistema educativo. As mesmas, tituladas de *recomendações à gestão* foram agrupadas de acordo com os contextos de realização e os atores envolvidos. São apresentadas no quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Recomendações sugeridas à gestão pelas avaliações em larga escala no período de 1999 a 2008.

Recomendações à gestão	Contextos de realização/atores envolvidos
<p>Promover aos professores cursos de informática e de aprimoramento ou iniciação a novas tecnologias aplicadas ao ensino.</p> <p>Subsidiar a visão do professor em seu planejamento didático-pedagógico.</p> <p>Adotar estratégias de formação que conjuguem as expectativas dos professores, dos coordenadores e os aspectos refletidos ao longo dessa avaliação.</p> <p>Promover a formação continuada da equipe escolar com base na constituição das competências individuais e coletivas, maior reflexão sobre seus papéis, funções e responsabilidades.</p> <p>Realizar a formação continuada do professor voltada para o desenvolvimento das competências teórico-metodológicas, ético-políticas e socioafetivas.</p> <p>Refletir sobre a recuperação oferecida aos alunos.</p> <p>Sistematizar e compartilhar os saberes acumulados na escola entre os atores.</p> <p>Ampliar o espaço para a troca de experiências e para o estudo.</p> <p>Investir no reconhecimento e na valorização da equipe pedagógica.</p>	Formação continuada de educadores
<p>Convidar os pais para participarem de eventos de formação como cursos.</p> <p>Promover palestras aos pais sobre a importância do acompanhamento do desempenho escolar do aluno.</p> <p>Organizar eventos para o fortalecimento dos vínculos entre coordenadores, professores, alunos e família.</p> <p>Realizar levantamento de dados que possibilitem a identificação das práticas educativas dos pais.</p>	Parceria: escola/família
<p>Promover a limpeza e a manutenção da estrutura física da escola.</p> <p>Investir na implementação e modernização das bibliotecas.</p> <p>Adquirir ou formular recursos didáticos atualizados e a inserção da inclusão digital na escola.</p> <p>Priorizar o atendimento do avanço tecnológico de ensino com vistas ao acompanhamento da evolução dos processos de produtividade social.</p> <p>Adquirir livros técnicos, assinatura de revistas etc.</p>	Investimento em recursos e espaços
<p>Promover atividades de enriquecimento curricular, voltadas para o desenvolvimento do potencial de liderança, pensamento criativo e habilidades dos alunos.</p> <p>Suprir, ainda que parcialmente, a pouca participação dos alunos em atividades culturais.</p>	Atividades voltadas aos alunos

<p>Levantar hipóteses que justifiquem a percepção dos alunos acerca da não importância dada pelos professores aos problemas familiares.</p> <p>Voltar-se com um olhar mais crítico para o intenso uso da televisão pelos alunos.</p>	
<p>Ampliar a participação e envolvimento sistematizado e contínuo dos gestores nas atividades pedagógicas direcionadas aos alunos e aos familiares.</p> <p>Possibilitar maior autonomia institucional quanto à aquisição e às medidas para manutenção de infraestrutura e recursos materiais.</p> <p>Incentivar a participação dos professores nas tomadas de decisão de ordem administrativa e gerencial.</p>	Gestão democrática

Observa-se que as recomendações à gestão perpassam por aspectos relevantes para o aprimoramento da qualidade da educação. Assim, a análise dessas recomendações possibilitou organizá-las em cinco grupos: **formação continuada de educadores; parceria: escola/família; investimento em recursos e espaços; atividades voltadas aos alunos; gestão democrática**. Tais agrupamentos foram criados considerando-se os contextos em que as ações podem ser realizadas e os sujeitos envolvidos. Com base nas categorias definidas na trajetória metodológica dessa pesquisa, seguem as análises das recomendações descritas nos relatórios das avaliações de larga escala no período de 1999 a 2008 e que são direcionadas à gestão do sistema educativo.

3.2.1. Fragmentação

As recomendações à gestão, apontadas nos relatórios das avaliações de larga escala, indicam a necessidade de gestores e educadores possuírem uma visão integral da escola e do sistema. Tal visão pressupõe que as propostas de intervenção dadas ao sistema de ensino devam ir além de recomendações apenas curriculares, superando a fragmentação que pode se instaurar nas escolas quando se atribui maior valor a determinados conteúdos de ensino. Nesse sentido, ao indicar que a gestão deve dar atenção a aspectos como a formação continuada de educadores; parceria: escola/família; investimento em recursos e espaços; atividades voltadas aos alunos; e à gestão democrática espera-se que sejam planejadas ações articuladas. Um exemplo dessa necessária e possível articulação ocorre quando o sistema prevê em suas orientações e planejamentos que subsidiam

as escolas, ações que possibilitam a parceria destas com as famílias, ou quando são propostos calendários escolares mais flexíveis que possibilitam a realização de encontros entre educadores e pais. O que se percebe, muitas vezes, é uma preocupação exagerada com questões curriculares e com a informação aos pais sobre as notas dos filhos, deixando no esquecimento outros aspectos que podem servir para a boa relação escola/família. Tal parceria torna-se efetiva quando a escola busca conhecer e valorizar o contexto das famílias dos estudantes. O mesmo ocorre quando a família conhece os propósitos da escola. Os pais sabem qual é a proposta pedagógica da escola? São convidados à conhecê-la? Participam de modo efetivo das tomadas de decisão por meio de conselhos e reuniões?

3.2.2. Destinação das recomendações

Observa-se que a maioria das recomendações volta-se para a formação continuada dos educadores e que estas se relacionam com a formação pedagógica, corroborando com a escassez de recomendações direcionadas aos saberes disciplinares dos docentes. No Brasil, hoje, discute-se muito a formação inicial do professor, atribuindo-se a esta uma fragilidade em relação ao preparo do docente para o ensino. Muitos cursos de formação de professores, às vezes mal organizados, formam os futuros professores e a esses docentes é atribuída a responsabilidade de fazer com que os estudantes apreendam todos os conteúdos que compõem o currículo das escolas. Considerando esse exemplo como apenas uma, dentre outras das causas do necessário investimento na formação do professor que está em serviço, torna-se relevante que os cursos aos docentes sejam planejados pela gestão do sistema de forma integrada, valorizando saberes e considerando suas necessidades. Recomendações para que sejam oferecidos cursos de informática e à aplicação de novas tecnologias aplicadas ao ensino, somente fazem sentido quando na escola existem recursos disponíveis e quando os professores passam a compreender as funções que as novas tecnologias têm no ensino. Dessa forma, a aplicação de novas tecnologias poderá ir além da mera utilização de mais um recurso, podendo servir ao desenvolvimento da criatividade e promovendo diferentes maneiras de interação no contexto escolar.

As recomendações voltadas ao investimento nos recursos e espaços deverão ser planejadas pela gestão considerando os sujeitos e os contextos que compõem os espaços escolares. Como os professores compreendem o papel de um material didático elaborado ou adquirido para ser utilizado em suas aulas? Qual a contribuição das revistas e livros técnicos nas salas de aula? Esses exemplos de questionamentos, feitos a partir de algumas das recomendações das avaliações de larga escala, certamente deveriam fazer parte dos momentos em que gestores e responsáveis pelo sistema estão planejando ações de melhoria.

3.2.3. Fortalecimento da instituição de ensino

A qualidade do ensino e o potencial para o desenvolvimento de cidadãos com capacidades diversas para agir e interagir na sociedade, são alguns aspectos levados em conta quando se deseja uma instituição escolar eficaz e fortalecida.

As recomendações das avaliações de larga escala à gestão do sistema poderão contribuir com o fortalecimento da instituição se no planejamento forem considerados os contextos e os sujeitos envolvidos nas ações, tais como:

- na formação continuada de educadores, compreendê-los como sujeitos sociais, ou seja, segundo a perspectiva psicossocial, professores não são os únicos educadores da escola que devem ser formados, diretores e coordenadores pedagógicos também devem ser incluídos no contexto formativo, pois, quando afinada segundo as concepções e pretensões do ensino oferecido, a equipe contribuirá para o fortalecimento da instituição;
- para cooperar com a parceria escola/família, a gestão poderá propor maneiras de tornar a escola envolvente à família, por meio da contratação de profissionais que abordem temas da adolescência com os pais e educadores, a forma de divulgar os resultados dos desempenhos dos filhos aos familiares e responsáveis também pode ser repensada pela gestão, pois muitas escolas disponibilizam horários rígidos de reuniões, que acabam impossibilitando a participação da família nesses eventos;

- o investimento em recursos e espaços pela gestão poderá considerar as necessidades das unidades escolares, dessa forma, espera-se, por exemplo, que o sucateamento, muitas vezes presentes em laboratórios e bibliotecas seja reduzido, a preparação dos diretores das escolas também é um aspecto a ser considerado com vistas ao desenvolvimento de uma maior autonomia na utilização de recursos;
- planejar atividades voltadas aos alunos requer repensar tempo e espaço como uma forma de aumentar o tempo escolar aos estudantes para o desenvolvimento de suas capacidades criativa e de liderança, a criação de espaços para o acesso à cultura e às artes, a valorização dos alunos como sujeitos que compõem a escola também poderá ser uma ação para inseri-los de forma efetiva na comunidade escolar;
- na gestão democrática, poderão ser planejadas ações que considerem os diferentes sujeitos que constituem o contexto escolar. Tal gestão pressupõe a participação na tomada de decisões, no planejamento e na execução, no entanto, esse tipo de gestão exigirá preparo das pessoas de forma que possam ser partícipes efetivos e conscientes.

As observações acerca das recomendações, seus contextos de realização e sujeitos envolvidos indicam que elencadas de maneira geral, fragmentadas e sem explicitarem exemplos de como podem ocorrer, tais recomendação correm o risco de se tornarem meras propostas às escolas, não sendo consideradas, efetivamente, no processo de tomada de decisão pelo poder decisório.

3.2.4. Visão de sujeito

A observação das recomendações dos relatórios das avaliações de larga escala encaminhadas à gestão, principalmente aquelas que dizem respeito à formação docente, à parceria da escola com os pais e às atividades com alunos, sugerem o planejamento de ações que levem em consideração que esses sujeitos fazem parte de diversos espaços sociais aos quais se inserem, se constituindo e

constituindo os contextos de interações. Recomendações muito amplas e gerais, que não indicam à gestão possibilidades de ações sobre como atender as demandas da comunidade escolar nos diferentes espaços acabam sendo utilizadas pela gestão também de forma geral, ou seja, são propostas ações e ofertados recursos e espaços desarticulados das necessidades dos sujeitos, resumindo-se a projetos institucionais pouco atraentes e desestimuladores. Nesses casos, muitos docentes participam dos cursos como momentos que necessitam ser apenas cumpridos, sem uma participação ativa, como sujeitos com saberes e com capacidades a serem aprimoradas. No caso dos projetos voltados para pais e alunos, muitos acabam tornando-se esvaziados quando esses sujeitos percebem que tais ações não se articulam com seus mundos. Tais observações revelam que as recomendações, mais uma vez necessitam de um planejamento intermediário entre gestão e escolas, considerando a flexibilidade e oferecendo possibilidades diversas às escolas do sistema de ensino.

3.2.5. Articulações entre os resultados da avaliação e o planejamento

As recomendações das avaliações de larga escala sugerem que os planejamentos considerem o sistema como um todo e ao mesmo tempo ofereçam alternativas para que os diferentes contextos, no caso, as escolas espalhadas pelo Estado de São Paulo, sejam atendidas em suas especificidades. Não se trata de uma estratégia de fácil gerenciamento, no entanto, torna-se viável na medida em que estimula as unidades escolares a utilizarem direta ou indiretamente os resultados das avaliações em seus projetos ou propostas pedagógicas. Muitas vezes, o que se observa são propostas pedagógicas, cujas ações ainda estão muito distantes das realidades contextuais da comunidade escolar ou que nem sequer citam a melhoria da qualidade do ensino oferecido. É preciso que gestores, tanto do poder decisório do sistema educativo, quanto das escolas e professores planejem ações subsidiadas pelos resultados das avaliações de larga escala, caso contrário, não faz sentido implantar esse processo avaliativo com vistas ao monitoramento e aprimoramento do ensino oferecido. Dessa forma, reforça-se a responsabilidades da gestão no recebimento dos resultados das avaliações, nas análises e divulgação dos mesmos. Retomamos que não se trata de receber e transferir responsabilidades,

mas sim de fazer uso dos resultados, planejando e oferecendo possibilidades de ações ao sistema, considerando o todo e as especificidades.

A análise dos relatórios das avaliações de larga escala realizadas no SESI-SP no período de 1999 a 2008 possibilitou observarmos que as recomendações sobre o trabalho dos professores e à gestão foram bastante correlacionadas, com condições de oportunizar o planejamento de ações no sistema e nas escolas de forma articulada. Um exemplo disso é verificado quando os relatórios da avaliação recomendam à gestão a aquisição de diversos materiais de leitura e o investimento nas bibliotecas escolares, enquanto é aconselhado que os professores incentivem os alunos para a leitura de diferentes gêneros textuais. Essas recomendações indicam que as ações planejadas pelo poder decisório e pelas escolas necessitam ser articuladas e isso não ocorrerá enquanto as esferas do sistema não se apoderarem dessas informações das avaliações de larga escala. Destacamos que tanto as recomendações dadas aos gestores, quanto ao trabalho dos professores necessitam ser reconhecidas por esses atores e precisam estar fundamentadas numa mesma concepção de ensino e aprendizagem. Assim, destacamos a importância das recomendações dos relatórios das avaliações de larga escala como instrumentos que devem suscitar reflexões nos momentos de planejamento das ações a serem desenvolvidas coletivamente nas escolas e nos sistemas educativos como um todo.

**4. Análise das decisões tomadas a partir dos resultados da
avaliação em larga escala no período de 1999 a 2008**

Entendendo a gestão como um gerenciamento relevante para a educação, é inegável que a avaliação, em todas as suas dimensões, deva oferecer informações que propiciem melhores tomadas de decisão no planejamento educacional, seja na esfera do poder decisório ou nas escolas.

Segundo, DEPRESBITERIS (2001, p.144) “O sistema avaliativo deve ser provocador de ações de melhoria, caso contrário poderá se transformar em mero instrumento de coleta de dados”, assim, se os resultados de desempenho dos alunos e contextuais das escolas, não forem utilizados pelo sistema na tomada de decisão e no planejamento de ações, não faz sentido a implantação da avaliação de larga escala.

Nesse sentido, observamos que as avaliações em larga escala realizadas no SESI-SP no período de 1999 a 2008, forneceram subsídios que permitiram nortear a tomada de decisão pela Divisão de Educação da instituição. A seguir, no quadro 3, são apresentadas as principais ações desenvolvidas a partir dos resultados das avaliações de larga escala, acompanhadas das sínteses sobre seus contextos de realização.

Quadro 3 – Ações desenvolvidas no período de 1999 a 2008 a partir das avaliações em larga escala.

Ações	Contextos de realização
I. Elaboração dos Referenciais Curriculares da rede escolar SESI-SP	Elaborado pela equipe de especialistas dos componentes curriculares em parceria com professores da rede.
II. Elaboração da Introdução ao Fazer Pedagógico da rede escolar SESI-SP	Elaborado pela equipe de especialistas dos componentes curriculares.
III. Implantação da formação continuada dos educadores	Realizada por Analistas Pedagógicos, com professores em polos de formação, e pela gerência de educação com supervisores e coordenadores pedagógicos.
IV. Implantação do processo de autoavaliação das escolas	Realizada nas escolas, geralmente, no último dia de trabalho do ano, a partir de encaminhamentos enviados pela sede.
V. Realização da semana de educação	Planejada pela equipe da sede e supervisão escolar. Ocorreu em polos

	no Estado, com a participação de todos os educadores da rede.
VI. Elaboração de projeto sobre a língua materna	Idealizado pela gerência de educação, encaminhado para ser desenvolvido nas escolas.
VII. Construção da matriz de competências e habilidades	Elaborada pela equipe técnica da sede por meio de formação continuada com especialistas.

A observação das informações do quadro evidencia que entre as sete decisões tomadas, três foram elaboradas nos contextos das escolas, duas pela equipe central e na construção de apenas uma houve a participação dos professores. Destacamos que as decisões tomadas sugerem grande preocupação em relação às questões curriculares do sistema de ensino, não sendo identificadas ações para o aprimoramento de espaços e recursos. Outro aspecto revelado é a criação de projeto sobre a língua materna e a ausência de trabalho voltado para a linguagem matemática. Uma vez que não foram identificados documentos explicitando ações voltadas para o aprimoramento de recursos e espaços a partir de resultados das avaliações de larga escala, ressaltamos que não se pode dizer que não houve investimentos nesses aspectos, assim, serão analisadas apenas as ações advindas das tomadas de decisão e os contextos de elaboração e realização constantes da tabela acima. Para uma melhor compreensão das análises, seguem esclarecimentos acerca dessas ações:

I – os Referenciais Curriculares da Rede Escolar SESI-SP explicitam as concepções de sociedade, homem, criança e adolescente que fundamentam o ensino e a aprendizagem na instituição, revelam que a concepção de educação que permeia o referencial curricular da rede é aquela que engloba ensino, aprendizagem e pesquisa. Organizam os conteúdos curriculares, as habilidades e competências a serem desenvolvidas nos estudantes da educação infantil e do ensino fundamental por ano em cada componente curricular.

II – a Introdução ao Fazer Pedagógico da rede escolar SESI-SP pauta-se nas abordagens teóricas reveladas nos Referenciais Curriculares da Rede Escolar SESI-SP. Está organizado nos seguintes capítulos: **Procedimentos metodológicos** – indicam o caminho do trabalho em sala de aula; **Os modelos de práticas**

fundamentados nos procedimentos metodológicos – especificam sequências de atividades práticas; **Indicações de espaços culturais para enriquecimento curricular** – constituem indicações de espaços extraescolares que podem ser utilizados pelos professores. Este documento “visa apenas iluminar o pensamento dos professores para a elaboração das práticas educativas” (Introdução ao fazer pedagógico da rede escolar SESI-SP, p. 7, 2003).

III – a formação continuada de professores, realizada por especialistas (analistas pedagógicos) da educação infantil e do ensino fundamental dos diversos componentes curriculares, em polos de formação espalhados no Estado de São Paulo. Os analistas pedagógicos elaboravam modelos de atividades e na formação continuada promoviam reflexões acerca de seus objetivos e conteúdos, além de discutirem sobre a proposta metodológica da rede com os professores que deveriam utilizá-los para planejar suas aulas. Os supervisores de ensino e coordenadores pedagógicos também passaram pela formação continuada com a gerência de educação básica. Tais formações eram pautadas nos princípios declarados nos Referenciais Curriculares e na Introdução ao fazer pedagógico da rede escolar SESI-SP.

IV – a autoavaliação das escolas é uma proposta de avaliação institucional planejada pela gerência de educação básica e encaminhada às unidades escolares da rede de ensino para que professores e coordenação pedagógica realizassem a autoavaliação da escola. Os conteúdos e as dimensões a serem avaliados também são encaminhados pela gerência de educação básica.

V – a semana de educação, planejada pela equipe da sede da diretoria de educação e supervisão escolar. Ocorreu por vários anos, em uma semana do mês de julho em polos espalhados no Estado de São Paulo, com a participação de todos os educadores da rede. Na pauta dessas semanas foram discutidos temas educacionais considerados relevantes, como por exemplo, (in) disciplina nas aulas, avaliação educacional e elaboração de questões para mobilizar operações mentais nos estudantes.

VI – o projeto língua materna “*Muitos textos... tantas palavras*” foi elaborado pela gerência de educação básica pautado em referências teóricas que fundamentam a importância da leitura em todas as áreas de conhecimento do currículo. Foi descrito em documento esclarecedor e enviado às escolas com orientações para implantação e objetiva contribuir com as escolas no processo de melhoria das aprendizagens dos alunos da educação infantil ao ensino fundamental em todas as áreas de e subsidiar os professores elaboração de propostas de leitura para o trabalho em sala de aula.

VII – a matriz de habilidades e competências foi elaborada pela equipe de especialistas da gerência de educação básica que utilizou como exemplo a matriz do Saeb. Nela estão descritas competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas nos estudantes ao longo da educação oferecida na rede de ensino. Seu principal objetivo é subsidiar os educadores nos planejamentos de aulas e atividades voltadas para o ensino dos conteúdos curriculares e ao desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à formação integral dos alunos.

Elaborar os Referenciais Curriculares da rede escolar SESI-SP e o Fazer Pedagógico da rede escolar SESI-SP, implantar a formação continuada dos educadores, implantar o processo de autoavaliação das escolas, realizar da semana de educação, elaborar o projeto sobre a língua materna e construir a matriz de competências e habilidades são ações implantadas a partir das decisões tomadas pelo sistema de ensino que podem auxiliar na promoção da qualidade do ensino, contudo, conforme objetivo deste trabalho suscitam análises a partir das categorias definidas anteriormente, na trajetória metodológica da pesquisa. Assim, a seguir são apresentadas análises dessas decisões segundo a fragmentação, a destinação das recomendações e das decisões tomadas, o fortalecimento da instituição de ensino, a visão de sujeito, e a articulação entre os resultados da avaliação e o planejamento.

4.1. Fragmentação

A elaboração de um referencial curricular para a rede de ensino configura-se como uma ação relevante na busca de equidade e qualidade da educação oferecida aos estudantes. Tal referencial contribui para a não fragmentação na medida em

que as demais ações planejadas pelo sistema se integrem e considerem as diversas realidades contextuais das unidades escolares. Ações teoricamente desarticuladas e que não norteiam como o percurso pedagógico pode ser trilhado nas aulas, geralmente, causam confusões nos educadores acerca de suas práticas. No entanto, apenas o fato das ações se concordarem numa mesma concepção de ensino e aprendizagem, não é o suficiente para o desenvolvimento e aprimoramento da educação de qualidade que é buscada. Quando as articulações existentes entre as ações não são reconhecidas pelos sujeitos das escolas, aumenta-se a probabilidade de utilização inconsciente e de resistências por parte dos educadores. Um dos caminhos possíveis para a compreensão da articulação das decisões e ações tem como princípio a reflexão da escola como uma instituição que, constantemente, pensa em seus projetos e na sua missão. Nesse sentido, há necessidade que sejam privilegiados espaço e tempo para que os docentes e demais educadores, a partir de suas experiências, reconheçam a não fragmentação entre e nas ações propostas. Observa-se, ainda, que não foram planejadas ações voltadas para o ensino da linguagem matemática, indicando uma tendência à fragmentação dos componentes e conteúdos curriculares. A autoavaliação das escolas é uma ação que merece destaque em relação ao aprimoramento da qualidade do ensino oferecido, porém, quando não possibilita às unidades escolares escolherem o que devem avaliar constituem uma visão fragmentada acerca dos problemas específicos das escolas.

4.2. Destinação das decisões tomadas

A análise da destinação das decisões tomadas no período de 1999 a 2008 a partir das avaliações de larga escala indica que foram planejadas ações privilegiando questões curriculares, não explicitando a tomada de decisão em função do aprimoramento dos recursos e espaços escolares. Observa-se, ainda, que o planejamento e a elaboração dos projetos estão basicamente centrados na equipe que compõe a administração central do sistema, cabendo, na maioria delas, a execução. É imperativo que todos os educadores, mesmo que gradativamente, sejam convocados, direta ou indiretamente, a participar dos planejamentos das ações que comporão o projeto educativo da rede de ensino. Reconhecendo-se

partícipes nas tomadas de decisão, os sujeitos tornam-se mobilizados e motivados na realização dos projetos. Essas observações nos levam ao questionamento: os educadores reconhecem que tais ações foram planejadas e implantadas a partir dos resultados das avaliações de larga escala? A resposta para essa pergunta não está clara nesse momento e poderá ser objeto para desencadear outros trabalhos.

4.3. Fortalecimento da instituição de ensino

As ações advindas das tomadas de decisão podem ou não contribuir para o fortalecimento da instituição de ensino na medida em que seus planejamentos estejam alicerçados nos princípios da autonomia, da gestão democrática e principalmente, no reconhecimento das vulnerabilidades institucionais. Considerando esses princípios, observamos que as ações desenvolvidas no período de 1999 a 2008 sugerem um fortalecimento quando elabora documentos próprios do SESI-SP, suprimindo a ausência de um referencial para nortear os planejamentos voltados à melhoria da educação nas escolas na rede. Todavia, a implantação de projetos de formação continuada e autoavaliação da escola requerem ações complementares para que seus objetivos sejam alcançados satisfatoriamente, a formação continuada não fará sentido sem considerar as experiências e os saberes dos sujeitos envolvidos, além disso, é relevante que os educadores possuam conhecimento acerca das fraquezas do sistema educativo. As tomadas de decisão a partir da avaliação de larga escala competem à gestão do sistema, porém, os planejamentos das ações necessitam reconhecer as variáveis contextuais que interferem na qualidade da educação e conseqüentemente, no fortalecimento da instituição de ensino. Nesse contexto, a avaliação de larga escala se instaura como instrumento eficiente para subsidiar o monitoramento e o aprimoramento institucional e as tomadas de decisão passam a ser mais conscientes e próximas das fraquezas observadas por esse processo avaliativo.

4.4. Visão de sujeito

O planejamento de ações de formação continuada requer conscientização sobre quem são os sujeitos envolvidos, quais suas experiências de vida e

necessidades formativas, além de ser indispensável aos planejadores possuírem clareza acerca da formação que se deseja frente às necessidades reveladas pela avaliação de larga escala. Os cursos de aprimoramento profissional docente, fortemente estimulados no Brasil nas últimas décadas se configuram com uma das principais iniciativas na busca da melhoria da qualidade do ensino em nossas escolas, como se fossem as únicas recomendações advindas das informações das avaliações dos sistemas de ensino. Porém, muitos deles se resumem apenas a discussões teóricas, sem possibilitar que professor articule esses conhecimentos às experiências da prática pedagógica. Outros, ainda, fornecem “modelos” de aulas para serem repassadas aos alunos sem que haja adequações à realidade de cada sala de aula. Esses tipos de formação continuada revelam uma centralidade na figura do aluno, que compreendemos ser de grande importância no processo educativo, porém, e a formação do professor? Como o docente tem seus saberes aprimorados? Qual o tempo que é dado para que aprimore seus conhecimentos específicos e pedagógicos? Os cursos de formação continuada oferecem situações para que os professores leiam diferentes gêneros textuais, conforme é recomendado que façam com seus alunos? Propostas de formação continuada que se resumem apenas à homologia dos processos, em que o professor recebe o que vai ensinar aos alunos, contribuem para a manutenção da dependência desses profissionais em relação a outros setores do sistema educativo, que por sua vez, não é capaz de suprir todas as necessidades dos docentes. Dessa forma, há necessidade de superar estes moldes da formação continuada, sob o risco de não subsidiarem os educadores de maneira que estes se tornem cada vez mais autônomos para planejar suas práticas com vistas às necessidades de seus alunos.

4.5. Articulações entre os resultados da avaliação e o planejamento

A avaliação de larga escala possui uma sofisticação que precisa ser compreendida, pois, ela oferece ao sistema de ensino informações que vão além dos resultados de desempenho dos alunos que fizeram as provas. O que muitas vezes se percebe é um ranqueamento das escolas e até dos alunos, por parte de gestores, da mídia e da sociedade em geral, reduzindo os objetivos deste processo avaliativo. Essa compreensão diminuta acerca das potencialidades que a avaliação

de larga escala possui, muitas vezes impede que sejam planejadas ações com foco no sistema educativo como um todo. As preocupações, principalmente por parte dos gestores, ficam resumidas a ações de planejamento pedagógico e curricular.

Nesse contexto, as ações planejadas na instituição no período de 1999 a 2008 indicam que as tomadas de decisão foram mais focadas nas fragilidades pedagógicas do sistema de ensino, sugerindo uma visão de que se essas questões forem resolvidas, a qualidade da educação melhora. Há, pois, necessidade de se articular os resultados das variáveis contextuais identificados nas avaliações de larga escala aos planejamentos.

Esse trabalho norteou-se pela avaliação de larga escala, suas recomendações ao sistema de ensino e as decisões tomadas a partir dos resultados dessa dimensão avaliativa que se instaurou no Brasil com grande ênfase nos anos 90. Concordando com Dias Sobrinho (2002), julgamos que a avaliação tem a obrigação fundamental de

“suscitar interrogações de sentido ético, político e filosófico sobre a formação que está promovendo e engendrar reflexões sobre o significado mais profundo da missão (...). Precisa conhecer e interpretar as fraquezas da instituição, com vistas a superá-las, mas, sobretudo, deve compreender e identificar as suas qualidades mais fortes e suas potencialidades para se consolidar ainda mais. A tarefa é de grande dificuldade e magnitude, e creio que se deve começar por uma ruptura” (p.135).

Assim, foi nesse contexto interrogativo que os estudos e análises da pesquisa foram direcionados, com vistas a identificar as contribuições e os usos dos resultados da avaliação de larga escala.

Compreendemos que o processo de avaliação de larga escala foi sendo aprimorado a cada ano, e quem atualmente, apresenta um alto grau de sofisticação, muitas vezes dificultando a compreensão dos resultados e a tomada de decisão por parte dos responsáveis pelo sistema educativo.

Assim, observamos que essa dimensão avaliativa tem como objetivo o monitoramento do sistema como um todo, e que na maioria das vezes, as atenções da sociedade voltam-se apenas para o desempenho dos estudantes nas provas, o que reduz o potencial da avaliação de larga escala. Essa redução acaba contribuindo para uma compreensão descontextualizada dos resultados e assim, as decisões tomadas, também acabam sendo restringidas se comparadas com a complexidade do sistema educativo.

As análises das recomendações das avaliações nos permitiram identificar que não basta à gestão do sistema retransmitir os resultados às escolas. É necessário o reconhecimento das vulnerabilidades do sistema e para isso, essas recomendações precisam ser compreendidas pela gestão central que poderá propor encaminhamentos intermediários com possibilidades para as escolas planejarem

suas ações educativas. Outro aspecto observado foi que as recomendações centram-se de forma intensa no trabalho do professor, sugerindo que há uma tendência em responsabilizá-lo pelos resultados da avaliação.

As ações recorrentes das decisões tomadas a partir das avaliações de larga escala indicaram que os planejamentos foram focados nas questões de cunho pedagógico e curricular. Como aspectos positivos, observamos que, com a avaliação o sistema educativo foi estimulado a elaborar seus referenciais curriculares pautados em teorias do desenvolvimento e considerando as características da rede de ensino. Também constatamos que foram desencadeados processos formativos e projetos voltados para a formação integral do cidadão. No entanto, não observamos evidências de investimentos em outras variáveis contextuais das escolas e do sistema, por exemplo, a elaboração de projetos culturais voltados aos professores e alunos, o desenvolvimento de ações para ampliar a participação da família na escola e a criação de projetos que incentivam a autoformação dos educadores.

A partir de tais observações, para não concluir, acreditamos que a avaliação de larga escala é um dos instrumentos valiosos que os sistemas de ensino possuem para olhar a si próprios, porém, tanto instituições avaliadoras, quanto sistemas avaliados podem aprimorar as formas de compreender e comunicar os resultados das avaliações de larga escala.

ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação, tomada de decisão e políticas públicas subsídios para um repensar. *Relatório final*. IPEA/Nações Unidas, 1993.

ALARCÃO, Isabel (org). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ANDRADE, D. Francisco de; TAVARES, H. Ribeiro; VALLE, R. da Cunha. Teoria da Resposta ao Item: Conceitos e Aplicações. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000.

BELLONI, Izaura. A função social da avaliação institucional. *Avaliação institucional*. 2. ed. Brasília, DF: Editora UnB, 2000. p. 186-193.

BRASIL. *Lei 99394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. *A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados*. In. Estudos & Pesquisas Educacionais, n. 2, nov/2011: Fundação Victor Civita, São Paulo, 2011.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CASTRO, C., FLETCHER, P. Mitos, estratégias e prioridades para o ensino de 1º grau. *Estudos em Avaliação Educacional*, n.8, p.39-56, dez. 1993.

CESPE, UnB. Resultados da avaliação educacional dos alunos da 4ª série de 2005. Brasília: CESPE, 2005.

CESPE, UnB. Resultados da avaliação educacional dos alunos da 4ª série de 2008. Brasília: CESPE, 2008.

DEPRESBITERIS, Léa. A Avaliação na Educação Básica: Ampliando a Discussão. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 24, jul/dez. São Paulo, 2001.

DIAS SOBRINHO, J. *Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In *Avaliação em larga escala: foco na escola*. Brasília: Liber Livro, 2010.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Avaliação de Desempenho dos alunos da 8ª série – Participantes da Rede de Ensino mantida pelo SESI/SP, 2000. NAE – Núcleo de Avaliação Educacional. Relatório final, 2000.

_____. Avaliação do Rendimento dos Alunos do 1º Ano do Ciclo III (5ª série) e 2º Ano do Ciclo IV (8ª série). Relatório Final, 2001.

_____. Relatório Final. Avaliação do Rendimento dos Alunos do 1º Ano do Ciclo II (3ª série), 1º Ano do Ciclo III (5ª série) e 2º Ano do Ciclo IV (8ª série). Relatório Final, 2002.

_____. Relatório Final. Avaliação do Rendimento dos Alunos do 1º Ano do Ciclo II (3ª série), 1º Ano do Ciclo III (5ª série) e 2º Ano do Ciclo IV (8ª série). Relatório Final, 2003.

FLETCHER, P., RIBEIRO, S.C. O Ensino de 1º grau no Brasil hoje. *Em Aberto*, v.6, n.33, p.1-10, jan.-mar. 1987.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *A avaliação da Educação Básica no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

GATTI, Bernadete A. O rendimento escolar em distintos setores da sociedade. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 7, p.95-112, São Paulo, 1993.

_____. Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. *Estudos em Avaliação Educacional*, n.10, p.67-80, jul/dez. São Paulo, 1996.

GATTI, B. A.; VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1º graus da rede pública: uma aplicação experimental em 10 cidades. *Educação e Seleção*, São Paulo, SP, n. 17, 1988.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Saeb 2001 – Novas Perspectivas*. Brasília: Inep, 2001.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. *Introducción, Psicología Social*, Barcelona: Paidós, p. 17-37, 1985.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico da escola? In. *Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo*: Fundação Padre Anchieta, p. 230-237, São Paulo. 2008.

RIBEIRO, Célia Maria Ribeiro et al. *Projeto de Avaliação Institucional da Universidade Federal de Goiás*. 2000.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da Repetência. *Estudos Avançados*. São Paulo, IEA-USP, v.5, n.12, p.7-22, São Paulo. 1991.

SANTOS, Solange Maria dos. *Práticas avaliativas desenvolvidas por professores de matemática: novos desafios frente aos resultados da Avaliação Externa na rede de ensino SESI/SP*. Dissertação de mestrado, 176 p. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2010.

SAVIANI, Demerval. *Educação Brasileira: Estrutura e Sistema*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SESI. *Caderno SESI – 18 anos*. São Paulo: Editor Paulo de Costa Correia, 1965.

_____. *Caderno V – Supervisão em Educação*, Departamento Regional de São Paulo, 1974.

SESI-SP. *Referenciais Curriculares da rede escolar SESI-SP*. São Paulo: SESI, 2003.

SESI. *Regimento Comum da Rede Escolar SESI-SP*. São Paulo. SESI, 1998.

SOUZA, Sandra Zákia. 40 Anos de Contribuição da Avaliação Educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 31, p.173-202, São Paulo, 2005.

SOUSA, Clarilza Prado de. (org.) *Avaliação do Rendimento Escolar*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2007.

_____. Descrição de uma Trajetória na/da Avaliação Educacional. *Ideias*, n. 30, p. 161-174. FDE, São Paulo, 1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. Brasília: Liber Livro, 2010.