

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

SIMONE MARTINS DA SILVA

A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA REDE DE COLÉGIOS MARISTAS RS

São Leopoldo

2015

Simone Martins da Silva

A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA REDE DE COLÉGIOS MARISTAS RS

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Berenice Corsetti

São Leopoldo

2015

S586a Silva, Simone Martins da
A avaliação em larga escala na rede de Colégios Maristas RS/
Simone Martins da Silva. -- 2015.
117 f. : il. ; color. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Vale do
Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São
Leopoldo, RS, 2015.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Berenice Corsetti.

1. Avaliação em larga escala. 2. Qualidade da educação. 3. Princípio
humanista. 4. Rede de Colégios Maristas-RS. I. Título. II. Corsetti,
Berenice.

CDU 371.26

Simone Martins da Silva

A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA REDE DE COLÉGIOS MARISTAS RS

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Berenice Corsetti – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Profa. Dra. Rosângela Fritsch – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Prof. Dr. Moisés Waismann – Centro Universitário La Salle - UNILASALLE

“Uma escola de qualidade mantém um nível de atuação em que são verificados resultados mais amplos e mais profundos no processo de formação, de crescimento das pessoas envolvidas e no compromisso da escola comunidade a que serve.”

Robert Lamp

AGRADECIMENTOS

O que pensamos é menos do que sabemos;
o que sabemos é menos do que amamos;
o que amamos é muito menos do que existe;
e nessa concreta extensão, somos menos muito do que somos. (R. D. Laind).

Para chegar até aqui várias mãos conduziram pensamentos e sentimentos. Por isso, sou grata a Deus, pela vida, saúde e fé.

À família, pais Anildo Martins (in memoriam) e Maria Edi, pela vida e asas para buscar a realização de sonhos, e minha irmã Andréa Martins que, assim como meus pais, sempre esteve presente de forma incondicional.

À irmã de coração Mônica Knöpker, que sempre incentivou e esteve presente em conquistas pessoais e profissionais, apontando que o caminho acadêmico é necessário e essencial para quem atua na área da educação.

Aos Irmãos Maristas, em especial à Província Marista do Rio Grande do Sul, pela formação e oportunidades pessoais e profissionais no decorrer destes anos e viabilidade na realização da Pesquisa tendo como base a Rede de Colégios Maristas RS.

À Professora Berenice Corsetti, pela orientação e co-autoria, por acreditar e apontar caminhos pela escuta e pela compreensão e sintonia em busca de uma educação de qualidade.

Às Professoras Flávia Werle e Rosângela Fritsch e ao Professor Moisés Waismann pela qualitativa contribuição nos aspectos a serem qualificados no caminho da Pesquisa.

A todos os professores e funcionários do PPG Educação Unisinos, de maneira especial aos que deram aulas e aos que incansavelmente atenderam na secretaria, pela generosidade e pelos encaminhamentos.

Aos colegas de Mestrado, de maneira especial a Angela Thums, Andrea Oliveira e Tatiane Costa, pela amizade, convivência, partilhas de vida e reciprocidade na busca pelo conhecimento.

Ao Colégio Marista Assunção, equipe diretiva, coordenações, funcionários, pais, estudantes, parceiros e amigos, pela acolhida, compreensão nas ausências e incentivo a seguir em frente.

À equipe da Gerência Educacional e gestores da rede de Colégios Maristas RS pelo apoio incondicional ao acesso de documentos e dados.

Aos amigos que acompanharam o Projeto Mestrado e souberam respeitar ausências, escutar com paciência e carinho e motivar a perseguir os objetivos.

A todos os que, de um jeito ou de outro, colaboraram para que o sonho do Mestrado se realizasse.

RESUMO

Este estudo teve por objetivo problematizar a avaliação em larga escala na Rede de Colégios Maristas RS (RCMRS). Instituição católica confessional, alicerçada em princípios humanistas e relacionada à Província Marista do Rio Grande do Sul (PMRS), uma das associadas da União Marista do Brasil (UMBRASIL), pertencente ao Instituto Marista. Rede de Ensino privada com referência no cenário educacional gaúcho, traçou metas no Planejamento Estratégico (PE) 2012-2022 estabelecidas a partir dos apelos do 21º Capítulo Geral do Instituto Marista com vistas ao objetivo de sustentabilidade social e financeira. Como um dos meios para alcançar esse objetivo, implementam-se Documentos Norteadores como o Projeto Educativo Marista (PEM) e as Matrizes Curriculares do Brasil Marista se utilizando de instrumentos de avaliação em larga escala para avaliar a aprendizagem e a gestão da Rede e das Unidades. Este estudo se fundamenta em metodologia de Pesquisa quanti-qualitativa, no campo da Educação. Os dados do estudo empírico foram levantados por meio de documentos da PMRS, dados de relatórios e boletins das avaliações em larga escala Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Sistema Marista de Avaliação (SIMA) 2010 a 2014 e questionários aplicados aos gestores da RCMRS. A partir da análise de dados, demonstramos que a Rede de Colégios, mesmo servindo-se de estratégias de avaliação da aprendizagem e de gestão que apresentem também perspectiva de lógica mercantilista educacional, vem conseguindo trabalhar os resultados das avaliações em larga escala na dimensão diagnóstica, por meio de Planos de Ação Locais com vistas à melhoria da qualidade educacional das Unidades e, em consequência, da Rede. Na lógica das matrizes de referência das avaliações em larga escala, os resultados que estão sendo obtidos pela maioria dos Colégios da Rede Marista RS ainda não expressam melhoria na qualidade da educação que está sendo promovida e que está no horizonte estratégico da instituição. Por outro lado, constata-se que a Instituição vem crescendo nos últimos anos em número de estudantes, principalmente nos níveis iniciais, e que indicadores da identidade da Instituição também estão agregados na construção cultural das famílias, como indicadores de qualidade da educação. As lógicas humanista e neoliberal presentes no atual cenário das instituições católicas confessionais privadas, em especial da Instituição Marista, apontam que há uma problematização, no mínimo, inadiável de ser promovida.

Palavras-chave: Avaliação em Larga Escala. Princípios Humanistas. Lógica Mercantilista. Neoliberalismo. Enem. SIMA. Qualidade da Educação. Rede de Colégios Maristas-RS. Instituições católicas confessionais privadas.

ABSTRACT

This study had the aim to discuss about the evaluation in large-scale of *Rede de Colégios Maristas - RS (RCMRS)*, a Catholic Confessional Institution that is grounded in human principles and that is related to the *Província Marista do Rio Grande do Sul (PMRS)*, associated to the *União Marista do Brasil (UMBRASIL)*, belonging to the *Instituto Marista*. This private school system with great reference in *Rio Grande do Sul State (RS)* educational scenery, traced goals in the Strategic Planning (*PE*) 2012-2022 established from the appeals of the 21st General Chapter of the *Instituto Marista* with views to the aim of social and financial sustainability. As a form to reach this goal, Guiding Documents as the *Projeto Educativo Marista (PEM)* and the *Matrizes Curriculares do Brasil Marista* are implemented by using the evaluation instrument in large-scale to evaluate the learning and the management of the network and its units. The study is based on the methodology of a quantitative and qualitative research. The data of the empiric study were collected through documents from *PMRS*, data of reports and bulletins of large-scale assessments like National High School Exam (*Exame Nacional do Ensino Médio - Enem*) and Marist Evaluation System (*Sistema Marista de Avaliação - SIMA*) 2010 to 2014 and questionnaires answered by managers of *RCMRS*. From the data analysis we demonstrate that this school system, even taking advantages from evaluations strategies of learning and management that also presents a logical and mercantilist educational perspective, has been able to work the results of the evaluations in a large-scale of diagnostic dimension, by the action local plans with the aim to improve the educational quality of the units and by this, to improve the network educational quality. In the line of the reference arrays of the assessments in large-scale, the results that are been obtained by the majority of the *Rede de Colégios Marista* in *RS* haven't show the improvement on educational quality that has been promoted and that is the strategic horizon of the institution yet. In the other side, we note that the institution has been growing in recent years in the number of students, especially in the early levels and that the quality indicators of the institution also are aggregated in the family's cultural construction, as indicators of quality education. The Humanist and Neoliberal logics present in the current scenario of private confessional catholic institutions, especially in *Instituição Marista*, show that, at least, there is an urgent problematic to be promoted.

Key-words: Large-scale evaluation. Humanist principles. Mercantilist Logic. Neoliberalism. *Enem*. *SIMA*. Quality of education. Marista's School Network – RS. Private confessional catholic Institutions.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descritor Avaliação em Larga Escala	18
Tabela 2 - SIMA: Níveis de Aprendizagem	61
Tabela 3 - Enem: Proficiência Máxima Nacional	84
Tabela 4 – ENEM: Proficiência Média - Rede de Colégios Maristas RS	84
Tabela 5 - Enem Rede: Percentual sobre a Proficiência Máxima (1000).....	85
Tabela 6 - SIMA em Rede: Percentual sobre a Proficiência Máxima (1500).....	85
Tabela 7 - IQA: Ensino Médio	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - PE: Dimensões Estratégicas	39
Quadro 2 - SIMA: Abrangência de grupos de referência.....	59

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - São Marcelino Champagnat.....	28
Figura 2 - Maria Boa Mãe	29
Figura 3 - Marca Marista	29
Figura 4 - Mapa da Província Marista do RS	31

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Direção	77
Gráfico 2 - Vice-direção	77
Gráfico 3 - Serviço de Coordenação Pedagógica	78
Gráfico 4 - Serviço de Orientação Educacional	78
Gráfico 5 - Serviço de Pastoral Escolar	79
Gráfico 6 - Avaliações em larga escala como instrumento pedagógico/administrativo.....	82
Gráfico 7 - Enem: Percentual de alcance da Média da Rede x Média Nacional.....	84
Gráfico 8 - Proficiência máxima: Enem x SIMA – Linguagens e Códigos	86
Gráfico 9 - Proficiência máxima: Enem x SIMA – Matemática	86
Gráfico 10 - Proficiência máxima: Enem x SIMA – Ciências Humanas	86
Gráfico 11 - Proficiência máxima: Enem x SIMA – Ciências da Natureza.....	87
Gráfico 12 - Fidelização dos estudantes	91
Gráfico 13 - Captação de estudantes	92
Gráfico 14 - Entendimento dos gestores sobre os resultados nos diferentes Níveis de Ensino influenciarem na qualidade da educação	94
Gráfico 15 - Formação aos gestores sobre avaliação em larga escala.....	96
Gráfico 16 - Planos de Ação Locais a partir dos resultados do ENEM e SIMA.....	98
Gráfico 17 - Resultados das avaliações em larga escala evidenciando melhorias na excelência humana e acadêmica.....	99

LISTA DE SIGLAS

AID	Agência Internacional de Desenvolvimento
AVA	Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFI	Corporação Financeira Internacional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EM	Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
ICSID	Centro Internacional para a Arbitragem de Disputas sobre Investimentos
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INADE	Instituto de Avaliação e Desenvolvimento Educacional
IQA	Indicador de Qualidade da Aprendizagem
MCR	Matrizes Curriculares de Referência
MEC	Ministérios da Educação e Cultura
MIGA	Agência de Garantia de Investimentos Internacional
NAEP	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Planejamento Estratégico
PEM	Projeto Educativo do Brasil Marista
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMRS	Província Marista do Rio Grande do Sul
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RCMRS	Rede de Colégios Maristas do Rio Grande do Sul
RE	Regimento Escolar
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCP	Serviço de Coordenação Pedagógica
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SPE	Serviço de Pastoral Escolar
SIMA	Sistema Marista de Avaliação
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TE	Tecnologia Educacional
TI	Tecnologia da Informação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UMBRASIL	União Marista do Brasil
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	18
3 CAMINHOS HISTÓRICOS: DA FUNDAÇÃO DO INSTITUTO À QUALIDADE EDUCACIONAL	25
3.1 FUNDAÇÃO DO INSTITUTO MARISTA	25
3.1.1 Identidade Institucional Marista	28
3.1.2 Presença Marista no Brasil	30
3.1.3 Presença Marista no Rio Grande do Sul	30
3.1.4 Documentos Norteadores do Brasil Marista.....	33
3.2 HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO	40
3.2.1 A Avaliação em Larga Escala	42
3.2.2 Banco Mundial e o Financiamento do Setor Educacional.....	43
3.2.3 Políticas Públicas de Avaliação em Larga Escala	46
3.2.4 Sistema Marista de Avaliação	51
3.2.4.1 Modelo Conceitual do SIMA	54
3.2.4.2 Instrumentos e Método: Testes.....	56
3.2.4.3 Escala de Proficiência.....	56
3.2.4.4 Análise do Contexto Escolar	57
3.2.4.5 Relatórios da Avaliação.....	58
3.2.4.6 Grupos de Referência da Escola.....	58
3.2.4.7 Proficiência Média.....	59
3.2.4.8 Níveis de Aprendizagem	60
3.2.4.9 Indicador de Qualidade da Aprendizagem (IQA).....	62
3.3 NEOLIBERAIS NOS DISCURSOS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS	63
3.4 QUALIDADE E QUALIDADE EDUCACIONAL.....	68
4 PERCEPÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA REDE DE COLÉGIOS MARISTAS RS.....	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS GESTORES (DIRETORES E VICE-DIRETORES) DOS 18 COLÉGIOS MARISTAS RS	115

1 INTRODUÇÃO

Penso haver dois sentimentos, dentre tantos outros, que podem desenvolver-se no profissional que atua durante anos na mesma instituição: certa tranquilidade por imaginar que já conhece a maioria dos processos e identificação com a Missão da instituição, a ponto de querer auxiliar na melhoria desses mesmos processos. Escrevo, então, a partir das vivências que vêm mobilizando estes 18 anos de atuação junto à Rede de Colégios Maristas RS (RCMRS): o sentimento de identificação com a Missão e o compromisso em colaborar com a Instituição através da pesquisa.

No decorrer destes anos, acompanhei como profissional os movimentos da Educação Básica Marista no RS. As políticas de gestão educacional, a proposta pedagógica de excelência humana e acadêmica, a construção e implementação de documentos norteadores como o Projeto Educativo Marista (PEM) e as Matrizes Curriculares do Brasil Marista, o Planejamento Estratégico (PE) da Província Marista do Rio Grande do Sul e da Rede de Colégios RS, a Identidade Institucional Marista frente à contemporaneidade, as mudanças na estrutura física dos ambientes escolares, a atualização na área de Tecnologia Educacional e da Informação, o projeto de formação de lideranças e a chegada da avaliação em larga escala na Instituição foram processos mobilizadores da educação na Província RS nos últimos anos. Dentre estes, os aspectos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes sempre foram os que mais me chamaram a atenção. Por que alguns estudantes não aprendem? Os estudantes aprendem todos da mesma forma? Para que serve o currículo escolar? A quem serve o currículo escolar? Que currículo escolar propõe a Instituição Marista? O que facilita e o que dificulta a aprendizagem dos estudantes? Investir em estrutura física e tecnológica é garantir a aprendizagem dos estudantes? Que metodologias e estratégias de ensino auxiliam mais no desenvolvimento da aprendizagem de estudantes da geração Y e Z? Tais questionamentos foram sendo tecidos pelo contexto profissional e acesso a dados estatísticos, como fidelização e reprovação de estudantes da Rede de Colégios Maristas RS, e resultados nas avaliações em larga escala Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema Marista de Avaliação (SIMA) partilhados pela Gerência Educacional em visitas técnicas às Unidades e em reuniões de Coordenadores e Diretores.

Assim, surgiu a oportunidade de realizar uma das etapas do projeto de vida: o Mestrado. Não tive dúvidas... Desde a inscrição, realização da prova, entrevista de ingresso, como nos primeiros rascunhos para delimitar o objeto de pesquisa, os processos de ensino e

aprendizagem dos estudantes foram os assuntos que nortearam as justificativas e mobilizaram-me para leituras afins.

As disciplinas do Mestrado tiveram sequência e a necessidade de delimitar o objeto de pesquisa também. Foram vários títulos com aproximações e distanciamentos realizados. A partir de leituras, motivação profissional e contexto acadêmico em que estava inserida, percebi mais oportunidade de ampliação e aprofundamento reflexivo propondo analisar um dos instrumentos que vem sendo utilizado pelas instituições educacionais para avaliar e acompanhar processos de aprendizagem e gestão: a avaliação em larga escala.

Na caminhada do Mestrado, conheci a Orientadora professora Doutora Berenice Corsetti, professora do PPGEDU da UNISINOS, Linha de Pesquisa 1, Educação, História e Políticas, do Projeto Observatório, a qual dedica sua competência à pesquisa de Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática na Educação. Com a hipótese de objeto de pesquisa mais delimitada, fez-se necessário analisar quais relações poderiam ser estabelecidas a partir dos resultados das avaliações em larga escala da Rede de Colégios Maristas RS (RCMRS). E assim o fiz com as seguintes considerações: nos últimos anos, no Brasil, a avaliação em larga escala tem sido utilizada como instrumento de política pública educacional de verificação da qualidade da educação. Um instrumento que dentre os objetivos quer trazer visibilidade e prestação de contas à população sobre o ensino de nosso país e está sendo utilizado pelas instituições educacionais públicas e privadas de Educação Básica e de nível Superior para “medir” o “resultado” da aprendizagem dos estudantes. A busca pela qualidade da educação e respostas para uma educação de qualidade tem sido assunto amplamente debatido na área educacional e também por outras, como a da Administração e da Comunicação. Na Rede de Colégios Maristas RS não está sendo diferente. A busca pela melhoria da qualidade da educação ofertada à comunidade tem sido uma constante. O desafio da Instituição Marista tem sido equilibrar os polos de valores humanistas que a colocam como referência no cenário educacional gaúcho e o de permanência neste mesmo cenário em condições competitivas e de sustentabilidade.

Com o passar das aulas de Mestrado e com a definição do objeto de pesquisa, percebi que o foco inicial de estudo sobre os processos de ensino e aprendizagem não havia mudado. O que mudou foi a perspectiva de análise. Inicialmente, em uma perspectiva micro, apenas na dimensão acadêmica de cada estudante, e agora, numa perspectiva macro, buscando respostas também na dimensão social, econômica, cultural e política do contexto onde estão inseridos os estudantes, na gestão administrativa e pedagógica das Unidades e da Rede de Colégios e nos indicadores de desempenho das avaliações em larga escala. Desde então, estamos

pesquisando a avaliação em larga escala na Rede de Colégios Maristas RS, visando problematizar a qualidade da educação que está sendo promovida por esta Instituição, a partir principalmente dos resultados nas avaliações em larga escala ENEM (externa) e SIMA (interna).

No primeiro capítulo, resgatamos aspectos do histórico profissional e acadêmico, bem como justificamos a delimitação do objeto de pesquisa. Destacamos, no segundo capítulo, a apresentação do objeto de pesquisa, as questões norteadoras centrais e específicas e os procedimentos metodológicos que servirão de base para esta investigação. No terceiro capítulo, construímos um caminho histórico para apresentar os procedimentos teóricos que sustentam a investigação. Este caminho inicia com a história da fundação do Instituto Marista, perpassa pela contextualização sobre a avaliação em larga escala na perspectiva histórica, cultural, política e econômica em nível nacional, mundial e de Brasil Marista e conclui com a problematização da qualidade e qualidade educacional. No quarto capítulo, apresentamos percepções sobre alguns resultados das avaliações em larga escala ENEM e SIMA, no Ensino Médio (EM), da Rede de Colégios Maristas RS e também sobre as respostas do gestores, ao questionário aplicado. E, por último, realizamos algumas considerações sobre o estudo da avaliação em larga escala na Rede de Colégios Marista RS, problematizando se os resultados que estão sendo produzidos nestas avaliações revelam melhorias na qualidade da educação que está sendo ofertada pela Instituição.

O tema desta pesquisa trata da investigação de uma questão situada no campo da História da Educação, especificamente da Instituição de Ensino Privado Católica Confessional.

2 APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Com o propósito de problematizar a avaliação em larga escala na Rede de Colégios Maristas, priorizei o descritor “avaliação em larga escala” como âncora que situaria o objeto de pesquisa em termos de produções já realizadas e que, ao mesmo tempo, poderia contribuir para a ampliação da análise de pesquisa sobre o assunto, objetivo principal de uma dissertação de Mestrado.

Ao lançar o descritor “avaliação em larga escala” em diferentes campos de pesquisa, priorizei o Banco de Teses da Capes. Conforme tabela abaixo, neste campo de pesquisa, não foram encontradas produções no período de 1990 a 2001 com este descritor, porém no período de 2002 a 2012 foram encontradas 62 produções.

Tabela 1 - Descritor Avaliação em Larga Escala

Ano	Avaliação em larga escala
1990	-
1991	-
1992	-
1993	-
1994	-
1995	-
1996	-
1997	-
1998	-
1999	-
2000	-
2001	-
2002	1
2003	1
2004	3
2005	4
2006	1
2007	1
2008	4
2009	4
2010	10
2011	13
2012	20
Total	62

Fonte: elaborada pela autora¹.

¹ Consulta em <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Consulta realizada no Banco de Teses da CAPES no período de 30/05/ a 2/06/2013 para elaboração do texto “Estado da Arte”, requisito parcial para conclusão da disciplina Pesquisa em Educação I.

Ao ler os 62 resumos, com o propósito de uma análise aproximada com o objeto de pesquisa, identifiquei que 32 pesquisas apresentavam pontos em comum. Dentre estas e outras consultas, destaco aqui algumas que justificam a ampliação de investigação no assunto que propomos. Destaco a pesquisa de Paier (2009), que procura mapear os desafios da escola confessional católica privada, as possibilidades e os limites no contexto contemporâneo marcado pela lógica do mercado e da globalização, o que confronta diretamente com os princípios humanistas da instituição privada confessional.

A pesquisa de Szymczak (2000) investiga a confessionalidade como fator determinante da identidade das escolas vinculadas a comunidades religiosas. A pesquisadora concentrou-se em observar escolas que, diante de dificuldades na administração administrativo-pedagógica, buscaram alternativa de superação através de novos processos, ideologias e princípios, substituindo, muitas vezes por completo, o ideal que as originou. As leituras de referências críticas fundamentaram o tema acrescentando, ao estudo e à pesquisa, elementos que trouxeram à tona importantes reflexões e questionamentos sobre as posturas adotadas pelas instituições de ensino na busca por perenidade e posições de destaque na sociedade.

Gonçalves (2005) analisou os fundamentos do Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná (AVA), desenvolvido no período de 1995 a 2002, ressaltando que estes vêm na contramão de uma avaliação a serviço da emancipação humana. Foi realizada uma abordagem acerca da evolução do campo conceitual da avaliação, ressaltando-se que este é amplamente atravessado pela dinâmica da vida social, e uma análise acerca da intensificação da avaliação educacional em larga escala na década de 1990 e das suas relações com as reformas educacionais, destacando-se as políticas de descentralização adotadas pelo Governo brasileiro e as implicações com a avaliação, que passa a assumir apenas o papel de reguladora das instituições e dos processos de gestão.

No estudo de Campeão (2006), podemos perceber que nas últimas décadas a escola confessional está passando por transformações. As dificuldades econômicas de algumas redes privadas geradas por poucas matrículas, a ampliação da rede pública de ensino e a diminuição de vocações religiosas justificam as dificuldades enfrentadas. Para manter a Instituição de portas abertas, algumas alternativas são encontradas, como a da Congregação das Irmãs de São José, que foi adequar-se às condições históricas do mundo globalizado, tornando-se escola comunitária e procurando oferecer serviços que a diferenciasses das demais instituições, como aderir ao programa de Voluntariado, implantar cursos que atendessem à lógica do mercado de trabalho, adotar o Sistema de Material de Ensino e participar de prêmios de

Qualidade Total. Ressalto, também, a de Silveira (2012), como contribuição para o estudo da avaliação em larga escala, pois, na década de 1990, esses exames ganharam projeção no Brasil como instrumentos governamentais para aferição da qualidade do ensino. Nesse cenário, foi criado o ENEM, com a função de diagnosticar a rede e servir como instrumento de avaliação do egresso do Ensino Médio. Em 2009, a partir da reformulação desse exame, a função seletiva para ingresso no Ensino Superior passou a preponderar dentre as demais.

Möllmann (2010), em sua tese, analisa a crescente cultura da educação básica, na qual estão se inserindo também as escolas privadas, com reflexos na gestão e objetivando, de forma genérica, a melhoria na qualidade da educação. Compreender como a avaliação em larga escala e a gestão da educação básica se relacionam e como são significadas por escolas privadas no Rio Grande do Sul foi o objetivo da tese.

Picone (2012) também apresenta, em seu estudo, a função das políticas públicas educacionais, sua relação com o desenvolvimento do País e com a globalização do sistema capitalista, o novo papel do Estado diante das políticas educacionais e as ações governamentais em prol de uma Educação Básica de qualidade para todos. Além disso, Picone analisou o atual foco das avaliações em larga escala e dos resultados alcançados, característica que se origina da nova configuração do Estado neoliberal. Este, privatiza, regulamenta e avalia as ações sociais do País, bem como suas reais implicações e intenções ao atingir o chão da escola.

Também destaco o estudo recente de Danieli (2014) sobre as inter-relações entre o ENEM, concepções de qualidade de docentes e diretores educacionais e ações desenvolvidas em colégios do Grupo Marista (Província Marista Brasil Centro Sul) em relação às avaliações em larga escala. Tal análise se torna relevante porque são diferentes Províncias do Brasil Marista a reconhecer através da pesquisa na “própria casa” a complexidade da problemática que envolve as interfaces das avaliações em larga escala, especialmente considerando tratar-se de um estudo que recai sobre um conjunto de escolas da rede privada católica confessional de ensino.

Avançar em temas de análise sobre o descritor “avaliação em larga escala” no espaço-tempo da instituição “privada católica confessional de ensino” com valores humanistas, nos parece de extrema relevância, tendo em vista os aspectos contraditórios que podem se formar e pelo instrumento estar sendo utilizado atualmente na política educacional pública. Problematicar a perspectiva em que os resultados destas avaliações estão sendo utilizados na Rede de Colégios Marista RS pode representar uma importante contribuição para a melhoria da qualidade da educação desta e de outras redes de ensino que têm papel importante no

cenário educacional gaúcho. Para tal, apresentamos como objeto de investigação: “A avaliação em larga escala na Rede de Colégios Maristas RS”.

Os estudos desta pesquisa estão fundamentados na questão norteadora “Os resultados das avaliações em larga escala ENEM e SIMA têm auxiliado a promover melhorias na qualidade da educação na Rede de Colégios Maristas RS?” Realizando recortes mais específicos sobre a avaliação em larga escala e qualidade da educação Marista RS, propomos também as seguintes questões específicas para auxiliar a compreender as interfaces do objeto de pesquisa:

1. Por que a União do Brasil Marista (UMBRASIL) optou por estruturar uma avaliação em larga escala interna (SIMA)?
2. Os resultados das avaliações em larga escala ENEM e SIMA no Ensino Médio expressam que os objetivos de excelência humana e acadêmica vêm sendo atingidos pela Rede de Colégios Maristas RS?
3. Os resultados produzidos pelas avaliações em larga escala ENEM e SIMA têm auxiliado os gestores no planejamento, execução e avaliação pedagógica-administrativa da Rede de Colégios Maristas RS?
4. Há ações e projetos que estão sendo propostos a partir da análise dos resultados das avaliações em larga escala ENEM e SIMA para a melhoria da qualidade da educação da Rede de Colégios Maristas RS?

O cenário desta pesquisa foi a Rede de Colégios Maristas RS, composta atualmente por 18 unidades de Educação Básica que realizam as avaliações em larga escala ENEM e SIMA. O estudo se fundamenta na metodologia de Pesquisa quanti-qualitativa. Conforme Lüdke e André (1986) é cada vez maior o interesse dos pesquisadores da área da educação pelas metodologias qualitativas, e isso se deve ao fato de estas terem como fonte direta dos dados o ambiente natural, e o investigador, seu principal instrumento, formando, assim, uma relação dialética entre ambos. Portanto, o investigador implica e é implicado nesse processo de pesquisa. Os dados que o pesquisador recolhe são predominantemente descritivos, e a análise desses dados tende a interpretar o significado que os participantes atribuem às suas experiências. A abordagem qualitativa ajuda a desvelar o que está além dos números, mas se utiliza deles, buscando compreendê-los para obter a resposta do objeto de pesquisa ou a explicação para o fenômeno apresentado, que, a priori, também é constituído historicamente na sociedade. Por outro lado, Santos Filho (2001) afirma que pesquisadores têm reconhecido

que a complementaridade entre as metodologias de pesquisa quantitativa e qualitativa existe e é fundamental, tendo em vista as várias e distintas intenções da pesquisa, em ciências humanas, cujos propósitos nem sempre podem ser alcançados por uma única abordagem metodológica. É fundamental enfatizar que na consolidação total da pesquisa, as abordagens quantitativa e qualitativa se completam e proporcionam dimensões mais abrangentes para a concepção do trabalho, tornando-o assim, capaz de abarcar a complexidade das análises dos dados quantitativos, também nas ciências humanas. Nesse sentido, considero apropriados os procedimentos metodológicos, visto que a investigação compreende análise de dados exploratórios e descritivos.

Considerando tanto o objeto de pesquisa quanto os alicerces teóricos que serão utilizados, optamos usar duas principais fontes de material empírico: a análise documental e a entrevista estruturada, em forma de questionário.

Para o estudo documental, utilizamos documentos como o Projeto Educativo Marista, Matrizes Curriculares do Brasil Marista, Planejamento Estratégico da Província Marista do RS, boletins e relatórios do ENEM e do SIMA de 2010 a 2014 da RCMRS e documentos referência do ENEM e do SIMA.

De acordo com Lüdke e André (1986), a análise de documentos é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos. Como em outros métodos, a sua aplicação depende dos objetivos e dos problemas de pesquisa propostos pelo pesquisador. São considerados documentos

[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros e programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares. (LÜDKE; ANDRÈ, 1986, p. 38).

Delimitamos analisar dados e resultados das avaliações em larga escala no nível Ensino Médio. Justificamos, por este ser o nível em que os estudantes já podem realizar aprendizagens por competências e habilidades em grau de complexidade avançado podendo trazer mais elementos reflexivos sobre a qualidade da Educação Básica Marista. Outro argumento é porque os estudantes do 3º ano do Ensino Médio são os únicos, até o momento, a participar das duas avaliações em larga escala a que este estudo se propõe problematizar: ENEM (3º ano EM) e SIMA (5º ano, 8ª série/9º ano e 3º ano EM) o que pode tornar possível estabelecer algumas relações em condições mais aproximadas.

A opção por buscar percepções acerca das avaliações em larga escala SIMA e ENEM juntamente aos 36 principais gestores da Rede de Colégios Maristas RS, denominados diretores e vice-diretores, através de aplicação de questionário, justifica-se por estes informantes serem “os responsáveis nas Instituições pelo processo de avaliação a partir de uma matriz de indicadores”, conforme descrito no PEM (UMBRASIL, 2010, p. 100). A opção pela entrevista estruturada em forma de questionário justifica-se por este ser uma forma de apresentar aos informantes a possibilidade de respostas abertas e fechadas, cuja ordem e redação é a mesma, sendo possível então estabelecer relações e ou análise estatística das mesmas. O objetivo principal é a obtenção de informações do entrevistado acerca do conhecimento da realidade pesquisada. Segundo Gil (1999, p. 121):

[...] a entrevista desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número. Por possibilitar o tratamento quantitativo dos dados, esse tipo de entrevista torna-se o mais adequado para o desempenho de levantamentos sociais. [...] A lista de perguntas é frequentemente chamada de questionário ou de formulário. Quando a entrevista é totalmente estruturada, com alternativas de respostas previamente estabelecidas, aproxima-se mais do questionário.

O questionário foi enviado por e-mail aos diretores e vice-diretores, em 12 de novembro de 2014. Do total de 36 e-mails enviados aos diretores e vice-diretores com a apresentação da Pesquisa, orientações sobre o preenchimento e com o link do questionário que ficou hospedado na Plataforma Google Drive no período de 12 a 24 de novembro, obtive resposta de preenchimento de 21 participantes, o que corresponde ao percentual de 58% de respondentes. Para fins de organização, os dados coletados por meio de documentos, relatórios e boletins SIMA e ENEM, bem como as respostas ao questionário, foram organizados em quatro categorias e serão problematizados no capítulo três deste estudo:

1. Principais sujeitos envolvidos com a realização e discussão da qualidade educacional;
2. Repercussões dos resultados das avaliações em larga escala ENEM e SIMA para a gestão administrativa e pedagógica da Rede de Colégios Maristas RS;
3. Ações promovidas para melhorar a qualidade da educação;
4. Relação entre a identidade institucional e a avaliação em larga escala na Rede de Colégios Marista RS.

Assim, a primeira categoria refere-se aos sujeitos envolvidos no planejamento, execução e avaliação da qualidade educacional que está sendo promovida na Rede de colégios Marista RS, além de vincular-se diretamente à questão específica 3, que busca questionar se os diferentes resultados produzidos nas avaliações em larga escala SIMA e ENEM têm auxiliado os gestores no planejamento administrativa-pedagógica dos colégios. A delimitação dos aspectos referentes a essa categoria considerou também as respostas dos diretores e vice-diretores às questões 2, 6 e 11 do questionário e também análise de dados de boletins e relatórios do ENEM e SIMA.

A segunda categoria, sobre repercussões dos resultados das avaliações em larga escala na Rede de Colégios Maristas RS, considera as respostas às questões 3, 4, 5 e 6 do questionário, relacionando considerações sobre a questão específica 1, que questiona o porquê da Rede Marista RS optar por uma avaliação em larga escala interna (SIMA), e também sobre a questão norteadora central, que busca analisar se os resultados das avaliações em larga escala expressos no ENEM e SIMA têm auxiliado a promover melhorias na qualidade da educação da Rede Marista RS.

A terceira categoria, sobre ações promovidas para melhorar a qualidade da educação da Rede Marista RS, está relacionada às respostas ao questionário, nas questões 1, 7, 8 e 9, e traz elementos para realizar considerações à questão específica 2, que problematiza se os resultados das avaliações em larga escala ENEM e SIMA, no Ensino Médio, expressam melhoria na qualidade da educação da Rede de Colégios Maristas RS.

A quarta e última categoria relaciona-se ao objetivo de identificar o quanto de relação existe entre a Identidade Institucional Marista e os processos que vêm sendo utilizados na realização das avaliações em larga escala SIMA e ENEM, nos Colégios Maristas RS. O agrupamento de dados nessa categoria levou em consideração os achados nas respostas à questão 10 do questionário. Estes achados também servirão de chave de resposta às questões específicas 2 e 4, que têm o objetivo de investigar se os objetivos de excelência humana e acadêmica estão sendo atingidos a partir dos resultados das avaliações em larga escala SIMA e ENEM, na Rede de Colégios Maristas RS.

O estudo contempla ainda pesquisa bibliográfica, tendo por objetivo alcançar maior compreensão a cerca do Instituto Marista e das políticas públicas de avaliação instituídas no Brasil, especialmente a partir da década de 1990. Considerando o extenso estudo sobre o assunto, a pesquisa bibliográfica embasou-se em material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos científicos, periódicos, revistas, dissertações e teses sobre a temática do assunto de investigação.

3 CAMINHOS HISTÓRICOS: DA FUNDAÇÃO DO INSTITUTO MARISTA À QUALIDADE EDUCACIONAL

Conforme Pereira (2013), a palavra é substrato para a verdade, é porto seguro para evitar o deslizamento contínuo do tempo. Organizar uma lógica de escrita é um exercício pesado e também solitário, porque não há outro alguém nesse mundo com as mesmas vivências, capaz de fazer a palavra existir da mesma forma e com o mesmo significado que nós mesmos o fazemos. É preciso dedicação e análise das características e dos fragmentos dos fatos para montar o todo do quebra cabeça.

Justamente por isso, a necessidade da negociação. Negociação de significados, negociação de sentidos, negociação de verdade. Tanto faz se falamos de ciência, de conversa, de poesia ou de literatura: a palavra é ao mesmo tempo, uma arena política, uma arma e um efeito da negociação. (PEREIRA, p. 214).

Portanto, encontramos mais possibilidades de escrita para este estudo, ao traçar um caminho histórico entre a fundação do Instituto Marista à contemporaneidade educacional nacional e mundial, procurando estabelecer algumas análises históricas, políticas, culturais e econômicas frente aos desafios à uma educação de qualidade, em especial nesta pesquisa, à qualidade educacional ofertada pela Rede Marista RS.

3.1 FUNDAÇÃO DO INSTITUTO MARISTA

Em 20 de maio de 1789, nascia, no vilarejo de Rosey, Município de Marlhés, na França, Marcellin Joseph Benoît Champagnat, ou Marcelino Champagnat. “Durante o período de vida de Marcelino Champagnat (1789-1840), a Europa foi cenário de uma grande agitação cultural, política e econômica, um tempo de profunda crise na sociedade e na Igreja. Foi esse o contexto em que nasceu, cresceu e foi educado”. (MISSÃO EDUCATIVA MARISTA, 1999, p. 21).

Marlhés, o povoado onde Marcellin nasceu, era um lugar onde reinava o atraso e a ignorância, de pobreza cultural dramática. A maioria dos jovens era praticamente analfabeta. Durante sua infância, contudo, havia um movimento de mudança. Os ideais de progresso social e de solidariedade oriundos da Revolução Francesa tomavam conta do País, causando impacto mesmo nos locais isolados e distantes.

A personalidade de Marcellin Champagnat recebeu a influência principalmente de três pessoas da família: seu pai, um homem empreendedor, inteligente e trabalhador, que

contribuiu para sua formação como cidadão, sua mãe e sua tia, Louise Champagnat, Irmã religiosa da Congregação de São José.

A formação intelectual de Marcellin Champagnat mostrou-se muito árdua pela ausência de mestres competentes na época.

De fato, ele se recusou a voltar a frequentar a escola local, depois de testemunhar, no primeiro dia de aula, atitude violenta do professor contra um aluno; voltando a dedicar-se exclusivamente a suas tarefas na propriedade da família. Era um adolescente praticamente analfabeto, portanto, quando generosamente respondeu ao chamado de Deus para ser sacerdote. O que lhe faltava nos estudos, contudo, compensava com grande bom senso, sólida piedade, força de caráter, habilidade manual e prática, e inquebrantável determinação. (MISSÃO EDUCATIVA MARISTA, 1999, p. 22).

Marcellin, então, interessa-se pela vida religiosa e, a partir de 1805, passa a frequentar o Seminário Menor de Verrières, e posteriormente ingressa no Seminário Maior de Lyon. Foram anos de grande superação acadêmica para o fundador, que precisou compensar as defasagens de aprendizagens em tempo menor que os demais colegas de seminário, pois não havia frequentado a escola no período regular.

Marcellin Champagnat foi ordenado padre e, logo em seguida, nomeado para ser vigário em La Valla, Distrito de Saint Chamond, sul da França. Sendo sacerdote, foi chamado à cabeceira da cama de um jovem chamado Jean Baptiste Montagne, que, na idade de 17 anos, morria sem jamais ter ouvido falar em Deus. “Nos olhos aquele rapaz vislumbrou o clamor de milhares de crianças e jovens que, como o jovem Montagne, eram vítimas da trágica miséria humana e espiritual. Esse acontecimento moveu-o à ação”. (MISSÃO EDUCATIVA MARISTA, 1999, p. 23).

Decidido a evangelizar através da educação, fundou, juntamente com dois amigos, a Congregação dos Irmãos de Maria, no dia 2 de janeiro de 1817. Logo, outros se uniram ao grupo. O vilarejo de La Valla tornou-se, assim, o berço dos Irmãos Maristas. Ensinou-lhes a leitura, a escrita, a aritmética, a oração e a vivência do Evangelho no cotidiano, tornando-os mestres e religiosos educadores. Em pouco tempo, Champagnat os enviou aos lugarejos mais afastados da paróquia para que dedicassem a ensinar crianças e adultos.

Em 1825, talhou na rocha a casa de formação Nossa Senhora de L’Hermitage, na França, que passou a ser um espaço para aprimoramento da Pedagogia, dos Princípios e das Práticas Maristas. Champagnat, enquanto líder Marista, dedicou-se inteiramente à formação e ao acompanhamento espiritual, pedagógico e apostólico dos Irmãos, à visita às escolas e à

fundação de novas obras. Logo, L'Hermitage tornou-se também o centro de uma rede de escolas primárias.

Em 1836, a Igreja reconheceu a “Sociedade de Maria” e confiou-lhe uma missão na Oceania. Foi o primeiro passo para a “internacionalidade”, para a expansão missionária a outros territórios, conforme escreveu Champagnat a um bispo que lhe solicitava Irmãos: “Todas as dioceses do mundo estão em nossos planos.” (MISSÃO EDUCATIVA MARISTA, 1999, p. 25).

A Congregação dos Pequenos Irmãos de Maria suportava os enfrentamentos sociais, políticos e econômicos, junto com as mudanças administrativas da Arquidiocese de Lyon, a que pertencia a comunidade de L'Hermitage. Entretanto, o que mais preocupava os Irmãos era o estado de saúde. Marcelino morreu em 6 de junho de 1840.

Todas as atividades, inúmeras solicitações de Irmãos em diferentes países e questões que exigiam equilíbrio, diplomacia e doação de si mesmo na preparação e nos acompanhamentos dos Irmãos provocava um profundo desgaste na pessoa do P. Marcelino Champagnat. [...] houve então a eleição na qual participaram os Irmãos Maristas que escolheram Irmão Francisco na qualidade de Diretor Geral vitalício da Congregação dos Pequenos Irmãos de Maria, por 87 votos sobre 92 depositados na urna. Irmão Luís Maria e Irmão João Batista foram escolhidos como assistentes para levar adiante os ideais de Marcelino. (RODRIGUES, 2006, p. 163).

Conforme Furet (1999), com a morte de Marcelino Champagnat, muitos duvidaram do futuro e da estabilidade de sua obra, mas Ir. Francisco assumiu o Instituto sem nada mudar daquilo que estava sendo feito e seguiu o Testamento Espiritual de Marcelino. Atendeu ao pedido do fundador de continuar a formar novos Irmãos que se dedicassem a serem mestres e religiosos educadores.

Com o passar do tempo, o instituto dividiu-se em diferentes ramos e teve os mesmos reconhecidos e aprovados pela Igreja Católica em diferentes épocas. O ramo dos leigos Maristas recebeu reconhecimento formal em 1830. Os Padres e Irmãs Maristas foram aprovados em 1836. Os Irmãos Maristas das Escolas (Irmãozinhos de Maria) receberam aprovação em 1863, e as Irmãs Maristas, em 1884. As Irmãs Maristas Missionárias foram formalmente reconhecidas como congregação religiosa em 1931. Marcelino Champagnat foi beatificado em 29 de maio de 1955 e canonizado em 18 de abril de 1999. Hoje, o Instituto conta com mais de 76 mil irmãos e leigos, atendendo cerca de 650 mil crianças, jovens e adultos em unidades espalhadas por mais de 80 países, conforme dados da UMBRASIL (2014). A seguir, na figura 1, a imagem de Marcelino Champagnat, fundador do Instituto Marista, uma das marcas que identifica o Instituto Marista.

Figura 1 - São Marcelino Champagnat:
Fundador do Instituto Marista



Fonte: Maristas (2014).

3.1.1 Identidade Institucional Marista

Gestores de empresas que atuam no mercado (dito comercial) estão percebendo que é necessário “algo mais” para si e para a instituição. Durante anos e séculos, as instituições sociais e religiosas desenvolveram uma série de valores compartilhados, a ponto de eles se tornarem parte da identidade e do comportamento de seus membros. Tais instituições foram pioneiras nesse procedimento que, posteriormente, foi adotado por outras instituições e empresas contemporâneas. Valores como simplicidade, partilha, generosidade, audácia e espírito de família, por exemplo, não são explicitados a partir de uma finalidade mercadológica, mas brotam da experiência e da convicção de pessoas, na sua maioria fundadores das próprias instituições.

Segundo Murad (2008), as instituições não querem deixar para a posterioridade somente a história de seu sucesso. Elas se perguntam qual a contribuição da instituição, buscam um modelo de gestão que articule bons resultados com qualidade e querem superar o modelo de produção maquinal, que reuniu as pessoas a uma peça uniformizada em uma esteira louca, como apresentou Charles Chaplin em Tempos Modernos. Para isso, buscam inspiração em instituições que trazem, na identidade, o cultivo da espiritualidade e a visão não centrada apenas no lucro, pois assim tornam-se mais aptas a cultivar um olhar de afeto e cuidado com as pessoas, trazendo uma perspectiva humanista que caracteriza instituições como a Marista. Aspectos do Instituto Marista, que há quase 200 anos vem diferenciando-se de demais institutos podem explicitar os conceitos de identidade e princípios humanistas.

O Instituto dos Irmãos Maristas é vinculado à Igreja Católica Romana e tem como Missão a evangelização de crianças, jovens e adultos por meio da educação. O fundador do

Instituto entendeu a educação como o meio privilegiado para a formação integral do ser humano e para transformação do mundo. A partir do testemunho espiritual deixado por ele, seguido por Ir. Francisco e assim sucessivamente pelos demais Irmãos e leigos até os dias de hoje, constituiu-se **a identidade Marista**. Através de inúmeras cartas, escritos e relatos, foi possível mapear e registrar os aspectos que caracterizam a identidade institucional Marista, ou seja, os diferenciais que o tornam único perante os demais institutos confessionais cristãos: **Irmãos Maristas, Missão Evangelizadora, Espiritualidade Marial(Boa Mãe), Valores, princípios e Virtudes Maristas, Ação Missionária Marista, Pedagogia Marista e Marca Marista**. Na figura 2, temos a imagem da Boa Mãe, fonte de inspiração da Pedagogia Marista e na figura 3, o “M” de Maria que identifica a Marca Marista, no mundo.

Figura 2 - Maria Boa Mãe



Fonte: Maristas (2014).

Figura 3 - Marca Marista



Fonte: Maristas (2008, p. 11).

3.1.2 Presença Marista no Brasil

No Brasil, os primeiros Irmãos Maristas chegaram em 15 de outubro de 1897. Eles desembarcaram no Porto do Rio de Janeiro (RJ) e logo foram para Congonhas do Campo, Minas Gerais (MG), local que se tornou o berço da comunidade Marista em terras brasileiras, e onde foi estabelecida a primeira escola Marista. Atualmente, há presença Marista em 23 estados e no Distrito Federal. São 98 cidades brasileiras, mais de 29 mil Irmãos e leigos e cerca de 350 mil pessoas assistidas.

Organizado em quatro unidades administrativas, três Províncias (Brasil Centro-Norte, Rio Grande do Sul, e Brasil Centro-Sul, agora comunicada como Grupo Marista) e um distrito (Amazônia), tem como Missão formar cidadãos com base em valores humanos e cristãos para a transformação da sociedade. Fundado sob a égide do humanismo cristão, o Instituto Marista no Brasil posiciona-se na vanguarda da defesa e da promoção dos direitos das infâncias e juventudes. Para apoiá-lo administrativamente, o Instituto no Brasil conta com mantenedoras, estruturas responsáveis pelo gerenciamento das unidades Maristas em suas diversas frentes de atuação.

- **Província Marista Brasil Centro-Norte:** Alagoas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Tocantins.
- **Província Marista Brasil Centro-Sul:** Bahia, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Paraná, Rio de Janeiro, Santa Catarina e São Paulo.
- **Província Marista do Rio Grande do Sul:** Distrito Federal e Rio Grande do Sul.
- **Distrito Marista da Amazônia:** Acre, Amazonas, Rondônia e Roraima.

2.1.3 Presença Marista no Rio Grande do Sul

Os primeiros Irmãos Maristas chegaram Rio Grande do Sul, mais precisamente na localidade de Bom Princípio, em 2 de agosto de 1990. Primeiro, eles fundaram pequenas escolas nas regiões de colonização alemã e italiana ou, ainda, atuavam em escolas católicas já fundadas por outras congregações religiosas. Com os resultados obtidos pela pedagogia baseada no afeto, na disciplina, na religiosidade e na eficiente metodologia de ensino, o número de estabelecimentos aumentou. Há mais de 100 anos, os Colégios da Rede Marista,

alguns deles verdadeiros ícones na educação gaúcha, vêm construindo sua trajetória, o que faz a Rede Marista ser uma das Redes referência de ensino no Rio Grande do Sul. Na figura 4 conseguimos localizar o mapa da Província Marista do Rio Grande do Sul e suas vinte e seis unidades (colégios e unidades sociais). As 26 unidades estão localizadas em dezoito municípios do estado, no Distrito Federal e oferecem apoio ao Distrito Marista da Amazônia, na realização de projetos sociais.

Figura 4 - Mapa da Província Marista do RS



Fonte: Maristas (2014).

- Marista Aparecida*
- Maista Assunção*
- Marista Champagnat*
- Marista Conceição*
- Marista Graças*
- Marista Imaculada*
- Marista Ipanema*
- Marista Irmão Jaime Biazus**
- Marista João Paulo II*
- Marista Medianeira*
- Marista Pio XII*
- Marista Roque*

- Marista Rosário*
- Marista Santa Maria*
- Marista Santana*
- Marista Santa Marta**
- Marista Santo Ângelo*
- Marista São Francisco*
- Marista São Luís*
- Marista São Marcelino Champagnat**
- Marista São Pedro*
- Marista Vettorello**
- Escola Marista de E. I. Aparecida das Águas***
- Escola Marista de E. I. Menino Jesus***
- Escola Marista de E. I. Renascer***
- Escola Marista de E. I. Tia Jussara***

*Rede de Colégios Maristas RS - Unidades Privadas

**Colégios Sociais - Unidades Sociais

***Escolas de Educação Infantil - Unidades Sociais

Os nomes dos Colégios foram preservados no momento das análises de boletins e relatórios. Foram substituídos por números, por exemplo, “Colégio 10”.

3.1.4 Documentos Norteadores do Brasil Marista

Se fosse apenas para ensinar as ciências humanas aos jovens, não haveria necessidade de Irmãos: bastariam os demais professores. Se pretendêssemos ministrar apenas a instrução religiosa, limitar-nos-íamos a ser simples catequistas. O nosso objetivo, contudo, é mais abrangente. Queremos educar as crianças, isto é, instruí-las sobre os seus deveres, ensinar-lhes como praticá-los, infundir-lhes o espírito e os sentimentos do cristianismo, os hábitos religiosos, as virtudes do cristão e do bom cidadão. Para tanto, é preciso que sejamos educadores, vivamos no meio das crianças e que elas permaneçam muito tempo conosco. (PROJETO EDUCATIVO MARISTA, 2010, p. 3).

A União Marista do Brasil (UMBRASIL) é uma associação que congregou todas as instituições Maristas do Brasil e teve como Missão articular e potencializar a presença e a ação Marista no Brasil. Fundamentada em valores éticos e cristãos, foi fundada em 15 de outubro de 2005. Um dos objetivos da UMBRASIL aprovado no Planejamento Estratégico (PE) 2008-2014 foi a consolidação da Rede Marista da Educação Básica. Em decorrência disso, foi criada a Comissão de Educação Básica, que propôs a elaboração de um projeto político-pedagógico-pastoral para as escolas do Brasil Marista: O Projeto Educativo Marista (PEM). O documento foi uma produção coletiva das Províncias com o propósito de dar unidade ao processo educativo das escolas respeitando, os contextos e experiências das mesmas.

A presença Marista no Brasil comporta realidades plurais, tanto em âmbito nacional como no âmbito dos próprios colégios; essa pluralidade exigiu a elaboração de políticas e diretrizes educacionais que estivessem em conformidade com a Missão Marista e fossem flexíveis e abertas, de forma a valorizar os sujeitos, as peculiaridades culturais e regionais e as novas realidades educacionais.

O documento Projeto Educativo Marista foi aprovado pela Diretoria, pelo Conselho Superior e pela Assembleia Geral Ordinária da UMBRASIL em fevereiro de 2010 e, a partir desta data teve seu lançamento e está sendo implementado de forma gradativa nos colégios.

No contexto da Missão, o Projeto estrutura-se a partir de um processo reflexivo, dialógico, dinâmico. Constitui-se em um locus coletivo gerador de políticas e práticas educativas e de empoderamento dos sujeitos sociais. Assim, subsidia a comunidade educativa no alinhamento de conceitos, intencionalidades e demais aspectos presentes nas escolas maristas, de modo a garantir a identidade institucional na ação pedagógica-pastoral. (PROJETO EDUCATIVO MARISTA, 2010, p. 15).

O documento balizador da Educação Básica do Brasil Marista visa orientar os processos educativos, a estrutura organizacional e a gestão dos colégios, fundamentando-os

nos documentos do Instituto Marista, nos estatutos das mantenedoras e na legislação relativa à Educação Básica Brasileira.

Ele está estruturado nas dimensões política, pedagógica e pastoral e advém do compromisso sociopolítico e das intencionalidades pedagógicas relacionadas a uma educação de qualidade, intercultural e evangelizadora para crianças, jovens e adultos no contexto contemporâneo. Dessa forma, o Projeto firmou-se como um ideário em construção, permeado pelos contextos extra e intraescolares e pelas subjetividades que circulam no espaço e no tempo das escolas. Conforme o PEM (UMBRASIL, 2010, p.15), “o Projeto é, ao mesmo tempo, orientador de políticas e práticas educacionais e instrumento didático-pedagógico, pois se constitui em um artefato de formação dos sujeitos da educação Marista”.

O Projeto Educativo destina-se a todos que atuam na Rede de Educação Básica do Brasil e tem por finalidade:

- a) estabelecer e consolidar a Rede Marista de Educação Básica, garantindo a unidade e a identidade das políticas institucionais Maristas nas mantenedoras e suas mantidas;
- b) balizar a ação de pertença de cada escola e dos sujeitos ao projeto;
- c) colaborar na defesa, promoção e garantia do direito fundamental de crianças, adolescentes, jovens e adultos a uma educação de qualidade;
- d) enfatizar a educação evangelizadora comprometida com as práticas solidárias e com a defesa da vida, atenta às culturas e à consciência planetária;
- e) subsidiar a avaliação da fecundidade evangélica e do compromisso da Rede Marista de Educação Básica com a construção da “civilização do amor”;
- f) orientar o processo decisório na gestão institucional da Missão educativa Marista;
- g) explicitar o compromisso Marista com as infâncias, adolescências e juventudes;
- h) proporcionar conhecimento, à comunidade interna e externa, da identidade institucional Marista;
- i) subsidiar a construção dos Projetos Educativos das Províncias Maristas do Brasil, do Distrito Federal, da Amazônia e de suas escolas, servindo-lhes como referencial; e,
- j) investigar, incentivar e desafiar para o necessário e o novo, apontando para o inédito viável no processo educativo.

Pautado pelos traços identitários da educação Marista e considerando os novos apelos vindos dos contextos contemporâneos, o Projeto orienta-se pelos seguintes princípios:

- a) educação de qualidade como direito fundamental;
- b) ética cristã e busca do sentido da vida;
- c) solidariedade na perspectiva da alteridade e da cultura da paz;
- d) educação integral e construção das subjetividades;
- e) infâncias, adolescências, juventudes e vida adulta: um compromisso com as subjetividades e culturas;
- f) multiculturalidade e processo de significação;
- g) corresponsabilidade dos sujeitos da educação;
- h) protagonismo infanto-juvenil como forma de posicionamento no mundo;
- i) cidadania planetária como compromisso ético e político;
- j) processo educativo de qualidade com acesso, inclusão e permanência; e,
- k) currículo em movimento.

Para cumprir as finalidades e materializar os princípios educativos evangelizadores, o Projeto Educativo estrutura-se na inter-relação de quatro dimensões complementares e interdependentes:

- a) Dimensão contextual: apresenta o legado de São Marcelino Champagnat, relacionando-o aos diferentes contextos em que há a presença Marista;
- b) Dimensão conceitual: situa a ação pedagógica e pastoral entre teorias e conceitua o currículo, a cultura e os sujeitos no espaço e no tempo em que vivem;
- c) Dimensão operacional: apresenta as opções e ações político-pedagógico-pastorais, bem como os ofícios dos sujeitos envolvidos no processo educacional, na organização e na dinâmica da escola e do currículo;
- d) Dimensão avaliativa: apresenta os insumos, os produtos e os resultados; conceitua avaliação e propõe a formação continuada dos professores.

Aprofundar a dimensão avaliativa vai ao encontro e corrobora para o estudo que propomos, visto que a ação de avaliar à luz do PEM a Educação Básica Marista consiste em uma:

[...] prática pedagógica que tem como finalidade **o diagnóstico e o acompanhamento contínuo e reflexivo do desenvolvimento do currículo e do processo de ensino-aprendizagem**. A avaliação baliza e legitima, regula e emancipa o processo de ensino-aprendizagem em um processo que deve ser sistemático e compartilhado e demanda assertividade, organização, sensibilidade e criticidade. Em relação aos tempos e movimentos de ensinar e aprender, as estratégias e os instrumentos avaliativos devem ser diversificados, diferenciados, coerentes e adequados, de forma a garantir a qualidade da educação Marista. (PROJETO EDUCATIVO MARISTA, 2010, p. 88).

Portanto, faz-se necessário dar atenção às trajetórias de ensino e aprendizagem e às relações que estão sendo estabelecidas nos processos avaliativos no cotidiano escolar para que estejam alinhadas com a perspectiva norteadora do PEM.

Ainda de acordo com o PEM (UMBRASIL, 2010, p. 89): “Os dados resultantes do conjunto de estratégias e instrumentos avaliativos devem ser sistematizados e registrados de tal forma que subsidiem o acompanhamento individualizado dos estudantes, a tomada de decisão e o gerenciamento da dinâmica curricular”. Os dados obtidos em uma avaliação viabilizam o amadurecimento e a melhora continuada do PEM, bem como a orientação do processo decisório. Nesse processo dialógico, a Instituição poderá consolidar a capacidade de conhecer-se e avaliar-se.

Conforme Sammon (2006, p. 39 e 60), avaliar é fundamental para que o Instituto não corra

[...] o risco de nos tornar vítimas do nosso próprio sucesso. Podemos nos entregar com tal empenho às nossas tarefas que faltará tempo para avaliar nossos desempenhos ou para questionar se estamos realmente sendo fiéis ao que de fato é importante. Consequentemente, avaliações periódicas são essenciais. Para manter-se viva, uma instituição deve periodicamente se submeter a um processo de avaliação e, se necessário, transformar-se.

A avaliação da Educação Básica Marista requer, portanto, um processo que permita um balanço nos rumos da Instituição em busca da qualidade educacional. De acordo com Morosini (2006), como processo, a avaliação institucional constitui um serviço prestado à sociedade, na medida em que os participantes da Instituição podem repensar seus compromissos e metas, modos de atuação, finalidades e resultados de suas práticas institucionais.

No nível do Brasil Marista e das associadas, o instrumento avaliativo institucional é efetivado sob a responsabilidade dos dirigentes; no nível da escola, sob a responsabilidade de seus gestores a partir de uma matriz de indicadores. Para a construção dos indicadores de avaliação, são consideradas as finalidades do PEM em todos os níveis (UMBRASIL,

Províncias, Mantenedoras e escolas), com foco específico em sua operacionalização e na implementação de um currículo específico apresentado como Matrizes Curriculares.

A concretização da dimensão avaliativa do PEM organiza-se na perspectiva da avaliação de insumos, de produtos e de resultados devendo contemplar e articular cinco instâncias, conforme PEM (UMBRASIL, 2010, p. 71):

- a) As políticas e os programas nacionais de avaliação da educação Básica, como exemplo o ENEM (avaliação em larga escala externa);
- b) Os programas de avaliação regionais (vestibulares, programas de avaliação seriada, etc.);
- c) O Sistema em rede de avaliação Marista: Sistema Marista de Avaliação (avaliação em larga escala interna);
- d) As avaliações institucionais e de desempenho dos profissionais da escola;
- e) A avaliação das aprendizagens dos estudantes.

A avaliação dos insumos corresponde à avaliação das condições de elaboração, implantação e acompanhamento do PEM. Nesse grupo de indicadores, serão avaliados os recursos metodológicos físicos, humanos, materiais e tecnológicos, além de outros disponibilizados com o objetivo de construir, implantar e implementar o PEM nos níveis interprovincial, provincial e local. A avaliação dos produtos corresponde à avaliação dos processos, programas e projetos concretamente realizados em virtude da implantação e implementação do PEM também nas três esferas: interprovincial, provincial e local. A avaliação de resultados corresponde à avaliação dos benefícios, impactos, melhorias e avanços resultantes do PEM. Nessa perspectiva, avaliam-se o alcance de metas e a qualidade dos resultados institucionais obtidos a partir das iniciativas propostas para implementação do PEM. Nesse grupo de indicadores, são avaliados os impactos, melhorias e avanços quantitativos e qualitativos resultantes dos processos, programas e projetos realizados na UMBRASIL, nas Províncias e nas escolas, decorrentes do PEM.

Para orientar e problematizar os currículos praticados, as concepções sobre as quais se assentam os campos disciplinares e as tendências metodológicas, bem como os objetos de ensino e aprendizagem, as práticas pedagógicas, a gestão da aula e do conhecimento e os instrumentos de avaliação está previsto no PEM (UMBRASIL, 2010, p. 89-90) a implementação do Documento Matrizes Curriculares do Brasil Marista:

A matriz curricular deve ser inspiração e mediação, processo, acompanhamento, diálogo e conversação. Nessa interação, refletindo, repensando revendo constantemente a prática, damos de fato, continuidade ao processo de criação, produção, invenção, composição, ensino-aprendizagem e avaliação. (PROJETO EDUCATIVO MARISTA, 2010, p. 92).

Também em fase de implementação está o Novo Planejamento Estratégico (PE) 2012-2022 da Província Marista do RS. O objetivo principal deste Novo Planejamento é dar continuidade ao caminho trilhado pelo Planejamento 2005-2010, por meio do qual, avanços na área estrutural e organizacional da Província foram consolidados. Avanços significativos na formação humana e acadêmica foram projetados com prioridade no Novo Planejamento Estratégico 2012-2022. Seguem, então, as principais ideias que sustentarão os próximos dez anos e que posicionarão os processos educacionais da Rede de Colégios e Unidades Sociais Maristas RS:

- **Missão:** Promover uma educação evangelizadora de qualidade, por meio de processos criativos e inovadores, seguindo o carisma Marista, com vistas a formar cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade justa e fraterna.
- **Visão:** Ser rede líder em educação integral e desenvolvimento social de excelência, por meio de processos inovadores e do compromisso com o crescimento e a sustentabilidade.
- **Valores:** Ficou definido que a Rede de Colégios e Unidades Sociais terão como base os valores Maristas da Província do RS: amor ao trabalho, audácia, espírito de família, espiritualidade, presença, simplicidade e solidariedade.
- **Opções estratégicas:**
 - a) garantir excelência nos serviços;
 - b) crescer com sustentabilidade (financeira, social e ambiental);
 - c) diferenciar através da inovação;
 - d) desenvolver o capital humano;
 - e) fortalecer a imagem institucional.

Conforme quadro 1, o PE está dividido em quatro dimensões estratégicas, tendo macro objetivos em cada dimensão.

Quadro 1 - PE: Dimensões Estratégicas

Dimensões	Macro-objetivos
Imagem Institucional e relacionamento	-Fidelizar os estudantes Maristas durante todo o ciclo da educação formal.
Processos internos	-Garantir excelência acadêmica e qualidade nos serviços. -Implantar um paradigma pedagógico-pastoral de qualidade com modelos inovadores.
Desenvolvimento humano, conhecimento e aprendizado	-Definir políticas de gestão que promovam a motivação e o compromisso com os resultados.
Sustentabilidade	-Crescer com sustentabilidade social, ambiental e financeira.

Fonte: Maristas (2014).

Após a construção do PE da Província Marista do Rio Grande do Sul, cada Colégio e Unidade Social está construindo o seu PE, baseado nas especificidades dos contextos social, cultural e econômico em que se encontra cada unidade, porém alinhado à missão, visão, valores, opções estratégicas e macro objetivos do PE da Província Marista RS. Percebe-se que os macro-objetivos impulsionam à ações nas unidades, que promovam e garantam a formação, a motivação e o compromisso com a gestão de resultados, perspectiva esta que atende também a interesse do cenário educacional de quase-mercado.

A intenção em escrever sobre a fundação e Identidade do Instituto Marista, bem como sobre os principais documentos e ou projetos que balizam a contemporaneidade do Instituto é buscar os alicerces que sustentam a tomada de decisão da Instituição privada católica confessional, com princípios humanistas em optar por reinventar-se e inovar-se através de alguns processos que podem contribuir para reforçar a lógica neoliberal de sociedade.

O que queremos dizer é que em nome de uma sustentabilidade financeira e social, processos, metas e objetivos foram/estão assegurados a partir de documentos norteadores e a implementação dos mesmos será uma consequência natural na gestão administrativo-pedagógica. Porém, há aspectos em que a Rede Marista diferencia-se de outras instituições: os valores humanistas Maristas e a concepção de educação baseada na “Pedagogia Marista” assegurada no PE através de importantes conceitos como aprendizagem, currículo, avaliação, dentre outros.

Fazemos esta consideração porque a pesquisa que propomos problematiza a avaliação em larga escala no solo de uma instituição que tem na atual concepção pedagógica a dimensão operacional, assegurando que a **“avaliação” precisa ser uma prática com finalidade “diagnóstica”** (UMBRASIL, 2010, p. 88). Portanto, na instituição privada católica confessional Marista, os resultados de uma avaliação em larga escala poderão estar tendo um tratamento diferenciado se a perspectiva “diagnóstica” do conceito “avaliação” estiver sendo entendida na essência prevista no PEM.

3.2 HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO

Para que e para quem se escreve? Conforme Pereira (2013, p. 214), escreve-se para um sujeito realmente existente e um sujeito possível. Diz-se realmente existente, porque toda escrita dessa natureza pressupõe um leitor, e esse leitor deve ser tomado como referência para o endereçamento das ideias. Mas também é um sujeito possível no sentido de considerar que a escrita deve atravessar o tempo e durar. Portanto, vale investir em um sujeito que ainda não está aqui para ler, tanto no sentido porque ainda não nasceu como alguém que ainda não chegou ao campo ou não tomou o lugar de interlocutor.

Entretanto, também é preciso considerar que, ao escrever, escrevemos para nós mesmos.

No nosso cotidiano, levamos a efeito, às vezes, enormes batalhas conceituais que necessitam ser colocadas em palavras para tomar corpo e se constituir em saberes em condições de novamente entrar na arena do interminável debate das ideias. Nesse sentido, escrevemos para nós mesmos, escrevemos para dar passagens a ideias e movimentos que, ao serem escritas, vão nos constituindo academicamente. (PEREIRA, 2013, p. 214).

De posse deste fragmento teórico, escrevemos também para dar passagem ao nosso próprio pensamento como pesquisadoras, à lógica necessária para estruturar a pesquisa sobre um assunto que está presente em todos os domínios da atividade humana de modo formal ou informal: a avaliação. O conceito tem vindo a se diferenciar, organizar, formalizar, tecnicizar e profissionalizar nas mais diferentes áreas, desde a crítica literária e artística até a avaliação econômico-financeira das empresas, passando, por exemplo, pela justiça. A avaliação é parte inevitável de todo o empreendimento humano. Esse fato levou alguns autores a defenderem e realizarem a transposição desse conhecimento para a avaliação escolar de práticas e conceitos produzidos em outras áreas, possibilitando a expansão e o desenvolvimento da metodologia e do conhecimento na área educacional.

O tema tem sido objeto de estudo há bastante tempo, na medida em que religiosos, pensadores e pedagogos iniciaram reflexões acerca do processo de ensino. Práticas relacionadas à maneira de proceder a verificação da aprendizagem (normas da prova escrita, por exemplo) aparecem didaticamente explicitadas desde a *Ratio Studiorum* (FRANÇA, 1952). Do ponto de vista científico, a avaliação de alunos parece ter sido a primeira que se desenvolveu (ESTRELA; NÓVOA, 1999, p. 19). Com o passar do tempo (FISCHER, 2010), muda a forma, muda o contexto, mas as inquietações sobre os processos avaliativos permanecem, preocupando e avaliando, atualmente, gestores, pais, alunos e professores. A partir de conceitos e também da análise cotidiana da prática entendo que a finalidade mais importante da ação avaliativa escolar é servir de suporte para a tomada de decisões pedagógicas e administrativas.

A literatura apresenta algumas definições sobre avaliação na perspectiva escolar:

A avaliação se constitui no processo de medida, descrição, análise e interpretação dos resultados obtidos pela implementação de ações educacionais planejadas. (LÜCK, 2013, p. 74).

Avaliação designa o ato, processo ou resultado de determinação de condição, qualidade, extensão, intensidade, valia de algo, que implica necessariamente julgamento e apreciação de mérito e valor, bem como uma orientação para a ação. (FREITAS, 2007, p. 4).

O primeiro princípio é o de uma avaliação a serviço da ação. Toda investigação sobre a aprendizagem do aluno é feita com a preocupação de agir e melhorar a sua situação. Uma avaliação que prevê a melhoria da aprendizagem. (HOFFMAN, 2013).

A avaliação educacional, em geral, e a avaliação de aprendizagem escolar, em articular, são meios e não fins, em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica. (LUCKESI, 1995, p. 28).

A avaliação constitui-se mais um sistema de ação do que um julgamento sobre a ação. Devido ao seu caráter permanente, operatório, participativo e formativo, trata-se mais de uma dinâmica de serviço, de apoio, e de orientação (ou de reorientação) das atividades do que de um processo de controle. (ESTRELA; NÓVOA, 1999, p. 124).

Conforme Belloni (2009), é necessária a clareza na definição dos termos Avaliação Educacional e Avaliação Institucional. A Avaliação Educacional refere-se (p. 38) “à avaliação

de aprendizagem ou de desempenho escolar e à avaliação de currículos”, já a Avaliação Institucional refere-se à “avaliação de políticas, de projetos e de instituições”.

Cabe, também, tecer algumas considerações sobre o entendimento, às vezes inadequado, de que ações avaliativas são sempre burocráticas e indevidas em educação, a partir da percepção de que fazem parte do acervo de ações centralizadoras e autoritárias. Segundo Lück (2013), verifica-se que, de fato, elas podem assim ser exercidas, mas, por outro lado, também podem ocorrer de forma participativa e colaborativa. Afonso (2009) faz o convite à reflexão da problemática da avaliação pedagógica numa perspectiva sociológica: de emancipação, apresentando a avaliação formativa numa nova articulação entre o Estado e a Comunidade. Segundo Afonso (2009, p. 130), “a avaliação pode ajudar a promover a aprendizagem dos saberes objetivos curriculares comuns, que decorrem de uma escola básica, sem excluir as subjetividades e as necessidades que se expressam na e pela comunidade”.

O que está em causa, uma vez mais, é, por um lado o caráter redutor de algumas perspectivas de avaliação quando não acolhem, ou quando subvalorizam, a problematização do(s) conceitos(s) de resultados escolares, pretendendo aferi-los, tendo exclusivamente os instrumentos standardizados de avaliações em larga escala como base de referência.

3.2.1 A Avaliação em Larga Escala

Nos últimos anos, com o impacto das orientações dos organismos internacionais na política educacional brasileira, sobretudo a partir da década de 1990 (CORSETTI, 2008), surgiu outra forma de preocupação no cenário educacional. As novas inquietações não estão vinculadas apenas a ideologias pedagógicas, mas também a políticas internacionais advindas do projeto de globalização: através de mecanismos legais, avaliando a educação desde o nível básico até o superior, tais mecanismos integram políticas e práticas **de avaliação em larga escala**, cujas repercussões tendem a colocar toda a ênfase nos resultados, em detrimento da reflexão participativa e colaborativa dos processos de ensino e aprendizagem. Barreiros (2001) também apresenta que o discurso da qualidade presente em toda a proposta curricular e também nos sistemas de avaliação está nitidamente baseado no produto, no resultado educacional, haja vista a ênfase dada aos processos de medição, padrões e indicadores nestas propostas e sistemas avaliativos.

O apelo à qualidade aparece como palavra de ordem na justificativa das reformas curriculares e das políticas educacionais. Entretanto, o que se esquece é que, na busca da qualidade do ensino, agrupam-se mais diferentes interesses, bastante

opostos e contraditórios. Seja através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ou das Matrizes Curriculares de Referência (MCR) do SAEB, as políticas educacionais centralizadoras e diretivas buscam um aumento na qualidade dentro de um padrão pré-estabelecido oficialmente, e que conseqüentemente servem de base para as avaliações. Ou seja, busca-se a homogeneidade cultural de uma sociedade, subjacente aos princípios das agências de fomento internacionais, como o Banco Mundial. (BARREIROS, 2001, p. 5).

Compreender a trajetória da avaliação em larga escala é imprescindível para a análise da relação existente entre a educação e os contextos político, econômico e social, possibilitando assim a problematização que propomos neste estudo, tendo em vista que, dependendo da perspectiva em que se compreende e se aplica o conceito “avaliação”, o mesmo pode estar contribuindo para fortalecer uma lógica hegemônica de sociedade, atendendo, assim, a interesses de um mercado neoliberal, ou para os indicadores serem ponto de partida/referência, visando melhorias na aprendizagem, ou no desempenho escolar e na gestão das instituições, conforme menciona Belloni (2009).

3.2.2 Banco Mundial e o Financiamento do Setor Educacional

Conforme Silva (2002), o final da Conferência de Bretton Woods, realizada nos Estados Unidos, no Estado de New Hampshire, em 1944, marcou uma mudança no eixo político-econômico mundial e a afirmação da hegemonia do centro financeiro de Wall Street, com a criação do Banco Mundial (BM).

O Banco Mundial foi uma instituição financeira criada para manejar operações de créditos, financiamentos e investimentos, envolvendo dinheiro público e privado. São cinco instituições vinculadas entre si:

1. O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD (1944);
2. A Agência Internacional de Desenvolvimento – AID (1960);
3. A Corporação Financeira Internacional – CFI (1956);
4. A Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais – Miga (1960);
5. O Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos – ICSID (1962).

Com a função de reavaliar, supervisionar e monitorar as operações de crédito; fiscalizar o cumprimento dos critérios e as condições para a obtenção de crédito; definir e monitorar os modelos de gestão e organização de projetos para obtenção de financiamento;

avaliar a capacidade creditícia do solicitante para honrar compromissos; acompanhar as fases de tramitação e fiscalizar a implementação; monitorar a execução das condições estabelecidas; cumprir ordens de suspensão de empréstimos; e aplicar punições, o Banco Mundial consegue manter o poder econômico, político e social sobre a maior parte dos países. Os países que definem 50% das decisões sobre as macropolíticas econômicas são: Estados Unidos (20% e direito ao veto); Inglaterra (8%); Alemanha (5,5%); França (7,5%); Japão (7,5%); Canadá, Itália e China (3,1%) e Brasil (1,7%).

Com o percentual descrito anteriormente, fica fácil identificar quais países detêm a hegemonia nas decisões. Trata-se de um jogo de respostas marcadas, em que o presidente do Banco Mundial é sempre um norte-americano e o do Fundo Monetário Internacional (FMI) é sempre um europeu. O poder de voto dos Estados Unidos corresponde a 25% do capital do Banco. Com esse percentual de voto, os Estados Unidos não apenas tinha as credenciais econômicas e militares, mas também a capacidade e a necessidade de imprimir a direção política da nova situação mundial.

O Banco Mundial foi ampliando o âmbito de intervenção na formulação de políticas e estratégias e passou a realizar o processo de cooperação técnica e financeira aos países devedores. No início, a intervenção era pautada no financiamento e na assistência técnica para projetos econômicos e sociais específicos, no fomento ao desenvolvimento internacional dos países-membros e no estímulo ao diálogo econômico entre doadores e beneficiários. Nas décadas seguintes, o Banco Mundial tornou-se o principal organismo internacional de financiamento, juntamente com o Fundo Monetário Internacional, com poder político para captar e monitorar os recursos externos e decidir quais projetos são viáveis de serem aprovados. A instituição passou a criar e deliberar também políticas para o setor social e com capacidade para introjetar e difundir a concepção de mundo que os homens de negócios querem consolidar e reproduzir (FRIGOTTO, 1999, p. 137). Ele se tornou também órgão político central dos processos de globalização. A estrutura organizacional permitiu que a diretoria executiva atuasse de forma cada vez mais política e ideológica, formando e informando as economias mais estáveis e lucrativas.

Na gestão de George Woods (1963-1968) como presidente, o Banco Mundial passou a conceder empréstimos aos setores de agricultura e educação na América Latina e África via o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), com o princípio de que para haver concessão de empréstimo o país prestatário deveria apresentar projeto e condições de pagamento da dívida. De acordo com McNamara (1974, p. 110), o empréstimo é concedido somente quando ocorrem as duas circunstâncias de modo absoluto. Além disso, a

economia do país prestatário precisa estar em condições de reembolsar os empréstimos e pagar juros e outros encargos nas datas previstas.

Quantificar os benefícios econômicos que traz uma escola não é tão fácil quando os de uma hidrelétrica, por exemplo. Os economistas do BIRD tentaram estabelecer métodos pra quantificar a rentabilidade econômica dos investimentos sociais, como a educação. As conclusões revelam que os lucros obtidos podem variar consideravelmente. A criação de uma Faculdade de Letras numa região subdesenvolvida e primitiva pode supor uma perda total, mas o estabelecimento de uma escola secundária técnica numa economia em expansão, que dispõe de capital, mas não de mão de obra qualificada necessária pode dar resultados satisfatórios. Cabe ao BIRD determinar em cada caso exatamente qual será o tipo de educação que mais contribuirá para o crescimento econômico, sólido e escolher, em consequência, o investimento mais apropriado. Não financiamos no passado e não financiaremos no futuro projetos educacionais que não estejam relacionados diretamente ao crescimento econômico. (MCNAMARA, 1974, p. 118).

Nossos objetivos serão de prestar assistência onde ela possa melhor contribuir para o desenvolvimento econômico. Isto significa ênfase no planejamento educacional, ponto de partida para todo o processo de melhoria na educação. Significará assistência a todos os níveis, desde o primário até a universidade, especialmente no treinamento de professores. (MCNAMARA, 1974, p. 11).

É importante salientar que a indústria da educação, normalmente entre as maiores empregadoras de qualquer país, é um das poucas que não sofreu uma revolução tecnológica. Retirá-la do estágio artesanal foi uma das estratégias do Banco Mundial, o que promoveria o acesso e controle a dados que deveriam ser monitorados. Dada à insuficiência, que tende a agravar-se, de professores qualificados, foi preciso encontrar os meios de aumentar a produtividade dos bons professores. Isto incluiria investimento em bons livros didáticos, em materiais audiovisuais e, sobretudo, no emprego de técnicas modernas de comunicação, rádio, filmes e televisão no ensino (MCNAMARA, 1974, p. 11).

Como se percebe, o Banco Mundial, desde 1960, tem participado ativamente e de forma sistemática no âmbito educacional com intervenções e políticas educacionais para a América Latina. Alguns questionamentos surgem de forma muito espontânea, contrapondo os próprios objetivos do Banco Mundial, como o combate à pobreza, por exemplo, sendo este um objetivo de premissa da atuação do Banco Mundial. Por que interessar-se pela composição do currículo escolar restringindo conteúdos a Português e Matemática? A educação sendo usada como mecanismo de controle e acesso ao poder e à informação, em busca de uma hegemonia de currículo, por exemplo, exclui a história e cultura de uma maioria.

Segundo Silva (2002), o Banco Mundial apresenta-se como instituição capaz de ter as fórmulas universais para reduzir a pobreza, combater o analfabetismo, preservar o meio ambiente e aplicar políticas econômicas rentáveis e competitivas. A base da sustentação está de um lado na teoria do capital humano, em que educação escolar é igual a maior produção e maiores investimentos e, de outro, na teoria da modernização tecnológica, prevendo a função econômica do conhecimento. A atuação do BM tem sido expressiva no campo educacional, mediante formulações de políticas e de estratégias traduzidas em projetos, programas e reformas que os países devem incorporar para ter a aprovação dos empréstimos externos; ou seja, para ter a aprovação do financiamento, é preciso a garantia do cumprimento de metas e regras impostas, tornando necessária a problematização constante da forma e da intenção com que estas políticas e estratégias estão se materializando, como exemplo, na roupagem da avaliação em larga escala.

3.2.3 Políticas Públicas de Avaliação em Larga Escala

A origem da estratégia política do BM para a problemática educacional e o redimensionamento na formulação de critérios de políticas setoriais de financiamento também pode ser localizada quando, nos anos 1960/1970, ocorreu a acelerada expansão da educação e o aumento dos índices de matrícula nos países devedores, o que era explicável devido ao movimento de independência política dos Estados na África, ao rápido crescimento econômico, à ascensão dos governos autoritários na América Latina, à explosão demográfica, ao êxodo rural para os centros urbanos, à disseminação da ideia de melhoria do status social, vinculando-o à educação, e à concepção de que a educação geraria empregos e desenvolvimento econômico.

Assim, foi elaborado, em 1962, o documento de política setorial denominado Memoranda e, em 1963, Memorandum, no qual o BM assumia como prioridade o financiamento de parte dos projetos do setor educacional. O primeiro empréstimo foi destinado à expansão do Ensino Secundário, da formação técnico-profissional, do Ensino Superior e da formação docente, em Túnez, África, com o propósito de preparar força laboral que impulsionasse o desenvolvimento econômico. O Memorandum de 1970 continha a reafirmação do propósito de investimento em educação, mas acrescentou a necessidade de **avaliação do sistema educacional em conjunto e do seu significado para o desenvolvimento econômico**. Segundo o mesmo, buscava-se avaliar o potencial dos projetos

para melhorar a adequação, a eficiência e a economia dos sistemas educacionais. Surgiram, nesse contexto, os primeiros documentos de política educacional do Banco Mundial.

O primeiro projeto do setor educacional brasileiro que conseguiu ser contemplado com as políticas do Banco Mundial data do ano de 1946, durante o Governo do Presidente Eurico Gaspar Dutra. Nesse ano, foi aprovado o primeiro acordo para o setor educacional, dirigido à construção da Escola Técnica de Curitiba, durante a implementação da Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 (NOGUEIRA, 1998).

Embora tenham ocorrido outros empréstimos para o setor educacional do Brasil, com prioridade para a Educação Primária, houve também condições rígidas, por parte do BM, para esses empréstimos. Técnicos do BM (VERSPoor, 1991 apud SILVA, 2002), juntamente com parte da equipe do Ministério da Educação, estabeleceram as seguintes estratégias de melhorias da educação pública:

- Providenciar livros didáticos e outros materiais de ensino;
- Melhorar as habilidades dos professores em técnicas da sala de aula;
- Estabelecer capacitação permanente e avaliações institucionais;
- Elevar a capacidade de gerenciamento setorial, incluindo o estabelecimento da capacidade de monitoramento dos dados;
- Melhorar as instalações e os equipamentos escolares;
- Assessorar o desempenho dos alunos, implementado um sistema de avaliação permanente da Educação Básica.

Conforme se percebe, ocorre uma negociação casada entre o emprestar e o receber o empréstimo, ou seja, o BM financia, mas o país que recebe o empréstimo precisa devolver esse valor cumprindo com diversas estratégias devidamente articuladas que favorece a hegemonia mundial econômica e política.

O Banco Mundial passou a impor uma série de condições para a concessão de novos empréstimos e, simultaneamente, passou a interferir deliberadamente na formulação de políticas internas e na legislação dos países. (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1996, p. 82).

Essa interferência pode ser percebida, por exemplo, no documento chamado Educação Primária, em que o BM afirma prioridade na Educação Primária, por ser o pilar do crescimento econômico e do desenvolvimento social, além de principal meio para promover o bem-estar das pessoas, em detrimento da Educação Infantil, do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Indígena e do Ensino Superior; funcionando como chave para o desenvolvimento e concebendo-o como investimento necessário e de maior retorno que outros investimentos. Outro exemplo é o controle dos conteúdos distribuídos na Educação

Primária, cujo alinhamento são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nessa lógica, predominam a falta de qualificação profissional, o esvaziamento dos conteúdos escolares e a desqualificação das instituições educacionais.

Segundo Arroyo (1999, p. 50), as medidas restritivas presentes nos PCNs atualizam as estratégias de concepção dos rudimentos necessários ao desempenho de alguma função. Mas qual será a intenção de ensinar, em massa, conteúdos rudimentares?

Porque os conteúdos distribuídos em séries, ciclos ou módulos de ensino iniciam os indivíduos na tarefa de serem consumidores de mercadorias, disponíveis para as demandas do mercado, ordeiros e com competências rudimentares para fazer escolhas dentro daquilo que é oferecido pelo mercado. (SILVA, 2002, p. 106).

Endividados, sem poder de competitividade e sem créditos no exterior, os países latino-americanos, incluindo o Brasil, renderam-se ao BM, ao Fundo Monetário Internacional e ao Grupo dos Sete, forças hegemônicas com capacidade para tomar decisões de impacto global, impor políticas macroeconômicas, aprovar ou suspender créditos e projetos para os Estados capitalistas devedores. Essas decisões impactam diretamente os contextos econômico, social e político dos países devedores, pressionando-os, internamente, a criarem políticas públicas nessas áreas, seguindo uma lógica ideológica.

Compreender que o BM precisou acompanhar e regular o valor emprestado aos países devedores e que, para tal, precisou criar mecanismos que avaliassem/medissem o potencial de pagamento dessa dívida, é simples. Mais complexo, talvez, em um primeiro momento, seja mapear esses mecanismos inseridos em cada país e identificar como esses mecanismos influenciam as políticas públicas (ou o setor privado) de educação.

Entendemos que a forma como os sistemas de avaliação em larga escala da Educação Básica operam hoje, em um contexto no qual os processos de envolvimento das políticas educacionais são evidentes, deve mobilizar-nos à reflexão crítica sobre os principais elementos da avaliação em larga escala e sobre a discussão acontecer no âmbito escolar e acadêmico.

A avaliação em larga escala, no Brasil, desenvolveu-se em um quadro panorâmico mundial de disseminação desses instrumentos, um “contágio” que ocorreu através de organismos e projetos internacionais.

A Associação Internacional de Avaliação Educacional é responsável pelo Third International Mathematics and Science Study – TIMSS (WOLFF, 1997), a OCDE pelo Programme International Student Assessment – PISA, e o National Assessment of Education Progress – NAEP é realizado nos Estados Unidos e serviu

de modelo para o SAEB (SCHWARTZMAN, 2005, p. 20). O México, por exemplo, tem desenvolvido trabalhos periódicos de avaliação nos últimos 25 anos, envolvendo vários níveis de ensino. O Chile e a Costa Rica igualmente se inseriram em processos de avaliação nos anos oitenta (WAISELFISZ, 1993; WOLFF, 1997).

A situação de vários países, como Suíça, Suécia, Holanda, Inglaterra, é apresentada por Oliveira e Moura Castro (1993).

Em geral, as avaliações em larga escala têm se estruturado na perspectiva de medir, comparar e procurar explicar o aprendizado, principalmente em Leitura e Matemática.

A avaliação em larga escala pode designar a avaliação de uma instituição, realizada por profissional ou firma especializada nesse tipo de consultoria, abrangendo todo o escopo ou apenas parte das ações institucionais. É um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série desse sistema, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes com foco predominante na aprendizagem dos alunos e com finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema. Portanto, a avaliação em larga escala sempre é uma avaliação externa às instituições escolares avaliadas. O interessante de agregar o termo avaliação externa com a informação de que é “em larga escala” é que indica o tipo de avaliação e sua abrangência (WERLE, 2010, p. 22).

Contextualizando o conceito para a realidade brasileira, temos então a avaliação em larga escala na Educação Básica sendo vinculada a projetos de longo prazo, produzindo dados longitudinais e, para tanto, mantendo parâmetros metodológicos em um nível de estabilidade que assegure comparação. Na avaliação da Educação Básica no Brasil, em geral são avaliados os resultados em leitura e resolução de problemas e, no Ensino Médio, são verificadas as competências cognitivas. Os resultados estão diretamente vinculados, no caso do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), à apresentação de dados quantitativos segmentados por região, estado, município, escola, zonas urbana ou rural, mantenedoras públicas ou privadas, níveis de ensino, séries específicas. Os dados são organizados em forma de tabelas e gráficos, possibilitando as comparações e o ordenamento dos índices.

As avaliações em larga escala na Educação Básica brasileira se caracterizam por serem planejadas, implementadas, e seus dados serem interpretados e divulgados por agências externas. Nelas, o objeto de avaliação são os sistemas escolares, as escolas, as redes de escolas de diferentes mantenedoras, e estão em consideração os resultados da aprendizagem, não os processos de aprendizagem, os recursos disponíveis e as condições de trabalho dos professores. (WERLE, 2010, p. 24).

No Brasil, há três planos de segmentação (federal, estadual e municipal) das avaliações em larga escala com foco na Educação Básica. Destaco os processos no âmbito federal apresentando seis estratégias:

- a) o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb);
- b) a Prova Brasil;
- c) o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA);
- d) o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem);
- e) a Provinha Brasil;
- f) a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Em consonância com as questões norteadoras e específicas, destaco, dentre as citadas acima, o ENEM, cujos resultados de proficiência dos estudantes da Rede de Colégios Marista RS estarão sendo analisados, de 2010 a 2013, nesta pesquisa.

O ENEM, que foi criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante no fim da Educação Básica, busca contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de ensino. A partir de 2009, passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no Ensino Superior. Foram implementadas mudanças nesse exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir à reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do Enem para acesso ao Ensino Superior pode ocorrer como fase única de seleção ou combinado com seus processos seletivos próprios. O Enem também é utilizado para o acesso a programas oferecidos pelo Governo Federal, tais como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Considerando a importância de que se reveste o Enem para a melhoria da qualidade do Ensino Médio e para a democratização das oportunidades de acesso à Educação Superior, o Inep entende que é imprescindível manter o diálogo profícuo com as principais instituições representativas da educação no País, visando ao seu aperfeiçoamento constante. Assim, em abril de 2012, o Comitê de Governança do Enem foi novamente instituído, de forma ampliada, contando com a representação de diferentes segmentos da governança educacional.

O conteúdo das provas do Enem é definido a partir de matrizes de referência em quatro áreas do conhecimento.

- Linguagens, códigos e suas tecnologias, que abrange o conteúdo de Língua Portuguesa (gramática e interpretação de texto), Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação.
- Matemática e suas tecnologias.
- Ciências da Natureza e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Química, Física e Biologia.
- Ciências Humanas e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Geografia, História, Filosofia, Sociologia e conhecimentos gerais.

Para os governantes das instituições federal, estadual e municipal que promovem tais avaliações, os dados são produzidos para prestação de contas à sociedade, transparência do emprego de recursos públicos em relação ao trabalho realizado pelos sistemas, assim como para orientação de políticas e planos de ação de sistemas escolares. No referencial de instituições como o Instituto de Avaliação e Desenvolvimento Educacional (INADE), a avaliação em larga escala também tem o propósito do aperfeiçoamento de projetos, da auto avaliação de escolas e sistemas e do diagnóstico de situações escolares (INADE, 2013, p. 6).

3.2.4 Sistema Marista de Avaliação

Conforme já mencionado no primeiro capítulo, a avaliação da Educação Básica Marista está assegurada e já com políticas de implementação em documentos norteadores do Brasil Marista. Em nível de Brasil, a avaliação deve ser realizada pelos dirigentes; e, no âmbito dos colégios, sob a responsabilidade dos principais gestores, a partir de uma matriz de indicadores. Partindo deste princípio foi proposto então, pela UMBRASIL, a criação e aplicação de um sistema de avaliação em larga escala interna: o SIMA (Sistema Marista de Avaliação). Sistema de avaliação criado para ser aplicado em instituições educacionais, pagas ou gratuitas, do Brasil Marista (SIMA, 2006). O SIMA começou a estruturar-se em 1998, sendo aplicado pela primeira em 1999, na Província Marista Centro-Norte. A partir de 2007, os estudantes dos Colégios da Província Marista do Rio Grande do Sul também começaram a participar do SIMA.

Atualmente, o SIMA está implementado em todo o Brasil Marista e é um dos sistemas de avaliação em larga escala que analisa o ensino e aprendizagem dos estudantes nas quatro áreas do conhecimento. O principal objetivo do SIMA é avaliar o processo educacional como um todo, através da aplicação de testes e questionários que detalhem o perfil do aluno, da

família, do professor, da equipe técnica e direção da escola, cruzando indicadores socioculturais que podem interferir nos processos de ensino e aprendizagem. Por exemplo, a Prova Brasil e o Saeb avaliam somente as disciplinas de Português e Matemática, e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), aplicado em 56 países, abrange apenas os conteúdos de leitura, Matemática e Ciências e não cruza indicadores internos e externos à escola, como o nível sociocultural, para análise dos resultados. No SIMA, os componentes curriculares avaliados no Ensino Fundamental são: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História e, no Ensino Médio, os mesmos componentes, porém com o desdobramento das Ciências em Física, Química e Biologia.

A realização do SIMA em anos consecutivos tem permitido um estudo longitudinal do processo educacional, constituindo uma série histórica de mudanças ocorridas ao longo dos anos no Brasil Marista. Além disso, tem sido uma possibilidade de avaliar, anualmente, o desempenho dos estudantes, o preparo para o desenvolvimento máximo das potencialidades para enfrentar situações de vida escolar e social, simples e complexas, do mundo contemporâneo, conforme objetivos descritos no PEM (UMBRASIL, 2010). Atualmente, participam do SIMA estudantes do 5º ano e da 8ª série e ou 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Os resultados podem fornecer um diagnóstico sistêmico das habilidades cognitivas e dos conhecimentos dos alunos, aferindo até que ponto eles desenvolveram os saberes escolares fundamentais em cada um desses segmentos de ensino, a partir das condições socioculturais em que estão inseridos. Conforme, Bourdieu (1998), embora o aspecto econômico seja importante para a análise da questão, há também a dimensão cultural que, como um bem é capaz de favorecer o desenvolvimento dos estudantes na escola, transformando-se em um tipo de capital que pode ser mobilizado para influenciar o sucesso escolar: aspecto que chamou de “capital cultural”.

A Avaliação Educacional Externa, realizada em larga escala, tem obtido espaço no Brasil por se apresentar como uma das ferramentas de gestão escolar que pode fornecer, para as instituições de ensino avaliadas, além dos resultados de aprendizagem dos alunos que se encontram nas séries finais de cada nível de ensino, dados relevantes sobre aspectos do contexto escolar, que influenciam os processos de ensino-aprendizagem. A avaliação em larga escala do Brasil Marista (SIMA), conforme o fundamento de sua concepção, não se trata unicamente de uma avaliação de desempenho, embora os resultados possam fornecer dados nesse sentido. O foco dos indicadores também está nos processos, sendo uma das formas, assim como em outros instrumentos avaliativos, para se conhecer a realidade sociocultural dos

estudantes, saber onde se encontram os erros, na busca por minimizá-los, e multiplicar os acertos e as práticas que estão obtendo sucesso.

De acordo com Almeida, Dalbem e Freitas (2013), por este viés, entende-se que as diferenças socioeconômicas e culturais devem compor uma análise explicativa da diferença de desempenho dos alunos, já que não as considerar significaria, muitas vezes, atribuir o título de boa escola a instituições que, como única e verdadeira diferenciação em relação a outras, possuem alunos de maior capital socioeconômico e cultural. Dessa análise, pode-se concluir que a elaboração dos índices também deveria considerar o contexto em que a escola realiza seu trabalho, já que o nível socioeconômico dos alunos é a variável que mais se correlaciona com suas notas, tendo a maior parte de sua variabilidade explicada pelos fatores externos à escola. Neste sentido de análise, o SIMA é concebido em torno de um modelo conceitual que considera os insumos, os processos e os resultados do sistema escolar. Esse modelo permite entender, com mais profundidade, como os fatores intra e extraescolares podem relacionar-se e interferir mais diretamente no desempenho dos alunos.

Como também aponta Di Carlo (2010), no panorama geral, cerca de 60% dos resultados do desempenho são explicados pelo aluno e pelas características da família (a maioria é imperceptível, mas provavelmente se refere a rendimento/pobreza). Fatores de escolaridade observáveis e não observáveis explicam cerca de 20%, de forma que a maior parte deste (10-15%) se deve a efeitos de metodologias usadas pelos professores. O resto da variação (cerca de 20%) é inexplicável (erro). Em outras palavras, embora as estimativas precisas variem, a preponderância da evidência mostra que as diferenças de realização entre os alunos são, predominantemente, atribuíveis a fatores externos às escolas e às salas de aula, porém, e o que é da escola e da sala de aula, quem assume a responsabilidade?

As reflexões, ainda segundo Almeida, Dalbem e Freitas (2013), não pretendem, em hipótese alguma, fazer uma oposição às avaliações externas, mas evidenciar que seus resultados podem ajudar de forma mais efetiva na melhoria da qualidade educacional, se utilizados índices mais amplos que deem conta de outras dimensões da questão da qualidade, assim como instrumentos de medida com desenho mais apropriado ao fenômeno avaliado. A utilização dos resultados das avaliações em larga escala no Brasil tem se apresentado muito como sinônimo do trabalho desenvolvido pelas escolas, mas não se demonstra benéfica, tendo em vista que grande parte do desempenho não pode ser atribuída somente ao trabalho da/na escola. Esse percurso é perigoso, pois acaba trazendo um movimento de responsabilização unidirecional da escola e de seus profissionais, sem que a eles sejam dadas as condições objetivas de melhoria da qualidade do ensino ofertado à população.

Como alerta, Freitas (2003, p. 35) afirma: “[...] a escola é um pouco mais complexa do que um conjunto de variáveis a serem manipuladas, e os valores dessas variáveis são de difícil estabilização e transferência para outras situações. [...]”. Há de se pensar que somente diferentes setores e políticas públicas associadas podem trazer compreensão do baixo desempenho no setor educacional brasileiro, assim como também as alternativas de superação deste mesmo desempenho.

Isso não significa dizer que nada há a ser aprendido com os estudos quantitativos e com as avaliações de larga escala. Significa que devemos colocá-los em seu devido lugar. Nesse sentido, embora o IDEB seja um instrumento promissor para a análise das escolas como um dos indicadores a ser considerado em sua avaliação, não consegue, sozinho, ainda que abrangendo o nível socioeconômico em seu delineamento, apreender a especificidade de cada uma das instituições analisadas ou sua eficácia, já que, por melhores que sejam as tecnologias utilizadas, sempre estarão sujeitas aos limites do próprio instrumento, podendo estar condenadas a serem apenas uma pálida e imperfeita foto da realidade escolar. Portanto, buscar a superação destes próprios instrumentos, agregando indicadores que possibilitem a melhoria constante da qualidade da aprendizagem, da prática educativa e do processo de gestão das escolas, pode ser uma contribuição importante para o campo educacional.

Por se tratar de uma fonte de informações que permite um olhar mais apurado sobre a realidade educacional e a comparação dos resultados com outros grupos de referência, a avaliação proposta pelo INADE proporciona, aos gestores, mais condições de analisarem o trabalho escolar desenvolvido na escola ou rede de ensino, para implementarem e redirecionarem práticas pedagógicas, visando ao aumento da eficácia escolar nos processos de ensino-aprendizagem. Como o desenvolvimento da aprendizagem deve ser o foco do trabalho escolar, o INADE oferece diferentes relatórios para o aprimoramento da prática pedagógica nas instituições de ensino. Aliados aos resultados da avaliação, esses relatórios podem oferecer importantes subsídios para gestores e educadores, visando ao trabalho focado no desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos.

3.2.4.1 Modelo Conceitual do SIMA

O objetivo do INADE é avaliar o sistema educacional da escola e da rede de ensino, na perspectiva de sua eficácia. O conceito de “escola eficaz” está associado àquela que procura que os alunos aprendam, até o máximo de suas capacidades, tudo o que a sociedade considera como objetivo da escolarização em ambientes que reduzem as desigualdades e

promovem a cidadania. Em termos operacionais, pode-se dizer que a escola eficaz é aquela na qual o progresso da aprendizagem é maior do que seria esperado ao se considerarem somente as origens e os antecedentes escolares dos alunos. Por isso, uma avaliação educacional deve apresentar os resultados sobre a aprendizagem dos alunos e as informações sobre as condições nas quais esse processo é realizado. Assim, a escola pode verificar o seu nível de eficácia e, também, identificar aspectos de seu trabalho escolar por meio da análise de fatores intraescolares que contribuem para a formação e qualidade da aprendizagem cognitiva de seus alunos.

O modelo conceitual proposto pelo INADE, contemplado no SIMA, considera que o sistema escolar tem três grandes estruturas: os insumos ou meios, os processos e os resultados. Em cada uma das estruturas, foram criadas categorias com índices de qualidade. Na estrutura dos insumos, estão as categorias dos recursos humanos disponíveis para a escola, a dos alunos e suas famílias e a dos professores. Na categoria dos processos que a escola utiliza, destacam-se as categorias Ambiente Educativo de Casa, Sala de Aula e Ambiente Educativo e Gestão Escolar. Na estrutura dos resultados que a escola obtém, destaca-se a Aprendizagem dos Alunos.

Além dessas seis categorias, o modelo inclui a categoria Liderança, exercida pela direção da escola, na figura do diretor e da equipe pedagógica. Isso porque a escola reflete a sua liderança e, para concretizar os objetivos educacionais propostos, utiliza os insumos da escola na implementação de práticas e políticas pedagógicas, visando à obtenção dos resultados almejados. Na categoria Perfil dos Alunos e de Suas Famílias, são considerados os indicadores das características dos alunos, de sua trajetória escolar e dos atributos que determinam a condição sociocultural da família. A categoria Competências do Professor apresenta indicadores do perfil dos professores, segundo o nível de desenvolvimento das competências essenciais para a sua prática pedagógica.

Os resultados de aprendizagem devem ser o foco do trabalho escolar. A categoria Aprendizagem dos estudantes reúne indicadores que fornecem um diagnóstico da qualidade dos resultados de aprendizagem obtidos pelos mesmos. Em conjunto, as categorias do modelo conceitual formam um sistema de monitoramento no qual são apresentados os resultados de aprendizagem dos alunos e os indicadores de insumos, de processos e de performance da liderança, os quais podem explicar algumas variações desses resultados.

3.2.4.2 Instrumentos e Método: Testes

Os resultados de aprendizagem dos alunos são obtidos com base em uma medida de caráter cognitivo, calculada por meio dos dados coletados pela aplicação de testes padronizados aos estudantes do último ano/série de cada um dos níveis de ensino da Educação Básica. Os testes compõem-se de itens de múltipla escolha, que avaliam competências e habilidades por área de conhecimento e nível de ensino. Esses itens são elaborados de acordo com as especificações estabelecidas na matriz de referência INADE.

Para cada área de conhecimento e nível de ensino, o conjunto de itens que compõem os testes é selecionado de forma que todas as competências das matrizes de referência sejam contempladas. Isso garante ampla cobertura da matriz de referência INADE. Os itens são escolhidos conforme o nível de dificuldade: muito fácil, fácil, médio e difícil. Com base nesse conjunto, efetua-se a distribuição dos itens em sete tipos de caderno (A, B, C, D, E, F e G), de modo que cada um contenha cerca de 40% dos itens selecionados e possua a mesma quantidade de itens em cada competência e nível de dificuldade. Assim, pode-se garantir que diferentes cadernos de teste meçam, igualmente, o nível de conhecimento dos alunos.

A habilidade de uma pessoa em determinada área de conhecimento é estimada de forma indireta, com base nos indícios deixados em momentos que requerem o uso da habilidade – por exemplo, ao realizar um teste o que justifica o INADE utilizar a Teoria de Resposta ao Item (TRI) na avaliação em larga escala SIMA.

3.2.4.3 Escala de Proficiência

As proficiências² dos alunos são apresentadas na escala INADE, que varia de 500 a 1.500. Para auxiliar na interpretação pedagógica das proficiências dos alunos em cada nível de ensino e cada área de conhecimento, foram fixados quatro níveis de aprendizagem: abaixo do básico, básico, adequado e avançado.

Pode-se verificar o estágio em que os alunos encontram-se por meio da descrição dos conhecimentos e das habilidades associados a cada um desses níveis de aprendizagem. Os termos usados para descrever os quatro níveis foram estabelecidos por especialistas de cada

² A proficiência é a medida da habilidade do aluno em determinada área de conhecimento. Esse termo é usado nas avaliações educacionais. A fim de possibilitar que a escola compare seus resultados com os de seu grupo de referência nos âmbitos nacional e estadual, os resultados são apresentados na escala Saeb. É importante não confundir os valores da escala Saeb, que variam de 0 a 500, com os da escala INADE, que variam de 500 a 1500.

área curricular e expressam um consenso sobre o que os alunos aprenderam ou não aprenderam.

A interpretação pedagógica, portanto, informa diretamente o que os alunos de determinado nível de ensino, em certa área de conhecimento, sabem ou são capazes de fazer. Isso possibilita que as lideranças e os professores da escola planejem intervenções que permitam aos estudantes avançarem. A escola pode comparar suas próprias metas com os resultados de seus alunos, observando, por exemplo, até que ponto as habilidades planejadas para serem trabalhadas foram desenvolvidas por eles.

3.2.4.4 Análise do Contexto Escolar

Os questionários da avaliação educacional INADE são aplicados aos alunos, aos seus pais, aos professores, à equipe pedagógica e à diretoria da escola. O objetivo é coletar informações sobre o perfil sociocultural das famílias dos alunos, o nível de desenvolvimento das competências pelos professores, a performance da liderança, o nível de qualidade do ambiente educativo de casa, do ambiente de ensino e da gestão da escola e da sala de aula.

Os itens do questionário fornecem dados sobre aspectos que influenciam o contexto da escola. São coletadas informações de indicadores contextuais diretos e indiretos. Os indicadores diretos podem ser mensurados por meio de um único item. Por exemplo, a quantidade de livros indicados pela escola que o aluno lê por ano é medida com base em uma única pergunta feita a ele. Da mesma forma, os resultados da autoavaliação da equipe diretiva da escola são apresentados por meio de indicadores diretos, já que a natureza dos itens exige, do respondente, uma hierarquização dos itens. Nesse caso, é apresentada a importância média atribuída pelos membros da equipe de liderança aos itens de cada habilidade e dimensão.

No sistema de resultados são apresentados, para cada tipo de respondente, os resultados por item dos questionários que compõem cada indicador. A estimativa dos indicadores contextuais indiretos é outra aplicação da Teoria de Resposta ao Item na avaliação educacional INADE. Eles são calculados com base nas respostas dadas a um conjunto de itens que fornecem informações para cada um desses indicadores na percepção de alunos, pais, professores e equipe de liderança da escola. Os resultados dos indicadores contextuais indiretos são apresentados em três níveis: baixo, médio e alto. Essa forma de apresentar os dados facilita a interpretação dos resultados, os quais são mostrados pela distribuição dos respondentes por nível, identificando, assim, a percepção deles sobre o indicador avaliado.

3.2.4.5 Relatórios da Avaliação

Através de boletins anuais, são mostrados os indicadores de aprendizagem dos estudantes para que a instituição possa verificar o nível da qualidade dos processos educacionais, de insumos e de processos educativos da instituição e os indicadores de autoavaliação que todos os sujeitos envolvidos na avaliação respondem. No sistema de resultados, além dos resultados médios de desempenho da escola, por nível de ensino e de turmas, são apresentados indicadores individuais dos estudantes, em cada área do conhecimento avaliada, com os respectivos boletins, que podem ser impressos pela escola ao acessar o sistema de resultados pelo link disponibilizado no site do INADE. O sistema de resultados apresenta uma síntese dos resultados de desempenho da escola por ano de aplicação, propiciando, assim, o registro dos resultados históricos da instituição. Nele, também é possível ter acesso aos boletins da Rede e por escola e aos módulos pedagógicos.

A matriz de referência está organizada em módulos pedagógicos que são relatórios por área de conhecimento. Eles são elaborados com o objetivo de orientar a equipe de gestão e os professores sobre os referenciais pedagógicos considerados para a avaliação da aprendizagem dos alunos, ou seja, as matrizes de referência INADE, com a descrição do significado de todas as competências e habilidades que as compõem. Além disso, há uma lista de orientações didáticas indicadas para o desenvolvimento das habilidades de cada competência da matriz. Isso pode ser de muita utilidade para o trabalho dos professores em sala de aula, os quais poderão colocar foco nas competências em que há déficit de aprendizagem dos alunos. Nos módulos pedagógicos, os educadores também encontram a descrição de todas as habilidades desenvolvidas pelos alunos de acordo com os níveis de aprendizagem.

3.2.4.6 Grupos de Referência da Escola

Na avaliação educacional INADE, é sugerido que a escola compare seus indicadores de resultados aos dos grupos de referência indicados para ela. O grupo de referência selecionado para a comparação do desempenho da escola é o das escolas participantes da avaliação proposta pelo INADE no ano corrente, que tem estudantes com o mesmo perfil dos seus, de acordo com o nível sociocultural deles. Esse grupo é denominado “similar”. Tal comparação é pertinente, uma vez que existe uma relação direta entre a condição sociocultural e a aprendizagem dos alunos. Outra comparação importante é a dos indicadores de aprendizagem da própria escola ao longo dos anos. Estes constituem os resultados históricos

da instituição. Além de todos esses resultados no sistema de resultados (web), constam, no boletim da escola, os resultados comparativos a anos anteriores. Essa comparação favorece o monitoramento da qualidade educacional da escola, uma vez que o comportamento dos indicadores de aprendizagem mostra evidências sobre o nível do trabalho nesse período. Os resultados do SAEB, nos âmbitos nacional e estadual, são incluídos nos boletins de cada escola para a comparação, por serem abrangentes e oficiais. O quadro 2 apresenta a abrangência de análise dos resultados que pode ser realizada, a partir dos grupos de referência:

Quadro 2 - SIMA: Abrangência de grupos de referência

Grupo	Descrição
Geral	Resultados das escolas particulares avaliadas pelo INADE em 2013
Escola 2013	Resultado da escola em 2013
Escola 2012	Resultado da escola em 2012, caso tenha participado da avaliação
Escola 2011	Resultado da escola em 2011, caso tenha participado da avaliação
Similar	Resultados das escolas particulares avaliadas pelo INADE em 2013 que possuem perfil sociocultural similar ao de sua escola
Saeb Particular Brasil	Resultados das escolas particulares do Brasil avaliadas pelo Saeb em 2011
Saeb Particular Estadual	Resultados das escolas particulares avaliadas pelo Saeb em 2011 que se encontram no estado em que a escola está localizada

Fonte: ENADE (2013).

3.2.4.7 Proficiência Média

A proficiência de cada estudante em uma área de conhecimento é estimada com base nas respostas dadas por ele a um conjunto de itens que compõem o teste aplicado nessa área. A proficiência média de um grupo de alunos é a média aritmética das proficiências de todos aqueles que compõem esse grupo. O seu valor será dado na escala do INADE, que varia de 500 a 1.500. A proficiência média é muito utilizada para se fazer a comparação de resultados entre turmas de uma mesma escola, entre escolas ou entre redes de ensino.

A comparação entre proficiências médias da escola ao longo dos anos constitui um indicador de desempenho da instituição. Em forma de relatório, o desempenho pode ser avaliado pela comparação das proficiências médias de seus alunos no triênio, por exemplo, desde que a escola tenha participado da avaliação educacional no decorrer dos anos. Outra comparação que pode ser realizada é a da proficiência média da escola com a do conjunto de

escolas similares, isto é, aquelas cujos alunos têm o perfil sociocultural semelhante ao dos alunos da escola que está sendo avaliada.

São apresentadas, também, as proficiências médias mínimas e máximas obtidas, considerando-se todas as escolas particulares avaliadas pelo INADE no ano corrente. Além de tabelas, para cada área de conhecimento, são apresentados gráficos que ilustram a comparação dos resultados médios da escola, permitem a visualização do nível de aprendizagem em que se encontra o rendimento médio da escola em cada ano (AB - abaixo do básico, BA - básico, AD - adequado, AV - avançado). Para verificar se a diferença entre rendimentos médios é pouco ou muito significativa, são considerados valores específicos por área de conhecimento avaliada. Cada um desses valores corresponde à quantidade de pontos de proficiência que é esperada que se avance em um ano de escolaridade. Esses valores, na escala de 500 a 1.500, resultaram de um estudo feito pelo INADE com base nos resultados das avaliações educacionais já realizadas.

A comparação da proficiência média das turmas pode enriquecer ainda mais a análise do rendimento médio da escola. É possível identificar se os rendimentos médios das turmas de um mesmo nível de ensino estão semelhantes ou se há alguma disparidade entre eles. No caso de diferenças significativas, cabe uma reflexão sobre as possíveis causas, incluindo, aqui, as características de cada turma, as metodologias e estratégias de trabalho que estão sendo utilizadas em cada turma, por exemplo.

A proficiência média da escola em uma área de conhecimento, por nível de ensino, é a média aritmética das proficiências de todos os alunos desse nível de ensino.

3.2.4.8 Níveis de Aprendizagem

O valor de uma proficiência torna-se indicador da qualidade da aprendizagem quando é feita a interpretação pedagógica da escala de proficiências para determinar intervalos da escala que correspondem a níveis de aprendizagem. Os níveis de aprendizagem em uma escala de proficiência são estabelecidos para cada área de conhecimento avaliada e em cada nível de ensino. O processo consiste na análise de todos os itens de testes, com as respectivas habilidades medidas por eles, considerando o nível de dificuldade e a complexidade da habilidade de cada item. Essa análise é feita por educadores, especialistas de cada área, com o suporte da equipe de estatística do INADE. Na avaliação educacional INADE, são determinados quatro níveis de aprendizagem para cada área de conhecimento e nível de ensino.

- Abaixo do básico: os estudantes demonstram que não desenvolveram as habilidades básicas requeridas para o seu nível de ensino;
- Básico: os estudantes demonstram estar em processo de desenvolvimento das habilidades requeridas para o seu nível de ensino;
- Adequado: os estudantes demonstram pleno conhecimento e domínio das habilidades desejáveis para o seu nível de ensino;
- Avançado: os estudantes demonstram conhecimentos e domínio das habilidades além do requerido, conseguindo resolver atividades complexas para o seu nível de ensino.

É fundamental entender que o desenvolvimento das habilidades pelos estudantes ocorre em um processo cumulativo do nível abaixo do básico ao nível avançado. Assim, o estudante com proficiência em determinado nível da escala desenvolveu, também, as habilidades correspondentes às dos níveis inferiores. Por exemplo, um estudante que está no nível adequado desenvolveu também as habilidades do nível básico e abaixo do básico.

O indicador da distribuição dos alunos por nível de aprendizagem é um dos resultados mais importantes para os professores. Com ele, pode-se verificar a qualidade educacional em cada área de conhecimento avaliada.

Como referência para a análise das escolas, pode-se considerar como padrão aceitável de distribuição dos estudantes, em cada nível de aprendizagem, segundo parâmetros do INADE, os percentuais descritos na tabela 2. Quanto maior o percentual de alunos nos níveis adequado e avançado, melhor pode ser a qualidade educacional. Já se o percentual de alunos for maior nos níveis baixo e abaixo do básico, a qualidade educacional fica a desejar.

Tabela 2 - SIMA: Níveis de Aprendizagem

Nível de aprendizagem	Percentual
Abaixo do básico	5%
Básico	25%
Adequado	45%
Avançado	25%

Fonte: Boletins das Escolas - SIMA (2013).

Esses percentuais podem auxiliar no aperfeiçoamento da prática pedagógica da escola por meio da:

- a) possibilidade de verificar em que área de conhecimento e nível de ensino os resultados são mais baixos, para estabelecer uma prioridade para atuação;
- b) possibilidade de recorrer aos módulos pedagógicos visando tomar conhecimento da descrição dos conhecimentos adquiridos e das habilidades desenvolvidas pelos alunos de cada nível de aprendizagem; e,
- c) discussão em equipe sobre o planejamento pedagógico da escola a fim de identificar as possíveis causas do déficit de aprendizagem dos estudantes. essa discussão será a base para que a instituição defina as ações a serem realizadas no planejamento anual, visando melhorias nos processos de ensino-aprendizagem.

3.2.4.9 Indicador de Qualidade da Aprendizagem (IQA)

O IQA é uma nota, na escala de 0 a 10, atribuída à escola com base na distribuição das proficiências obtidas pelos estudantes nos quatro níveis de aprendizagem da escala INADE, em todas as áreas de conhecimento avaliadas. O cálculo é feito por uma média aritmética ponderada, em que os níveis mais altos de aprendizagem têm pesos maiores do que os níveis mais baixos.

O IQA foi criado para ser um indicador de monitoramento da qualidade educacional das escolas avaliadas pelo INADE. Para uma escola que possui, em todas as áreas avaliadas, 5% dos alunos no nível abaixo do básico, 25% no básico, 45% no adequado e 25% no avançado, a fórmula do IQA resulta no valor de 6,3, mínimo desejável. Por isso, quando o IQA estiver acima ou abaixo desse valor, a escola poderá identificar qual área de conhecimento está influenciando significativamente o resultado e analisar a distribuição dos alunos por nível de aprendizagem em cada área.

O IQA, além de servir para monitorar a qualidade educacional ao longo dos anos, pode ser um indicador para o estabelecimento de meta anual da instituição. Por exemplo, uma escola que esteja na média esperada no IQA que é 6,3 poderá estabelecer para o próximo ano um aumento de 20%, passando para 7,5. Esse aumento pode ocorrer com a melhoria das práticas pedagógicas e dos processos de gestão, principalmente em relação às áreas mais fragilizadas do nível do ensino.

3.3 NEOLIBERAIS NOS DISCURSOS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Percebe-se que “monitorar o sistema de ensino” tem sido um fenômeno mundial nas últimas décadas em países como Estados Unidos, Inglaterra, Espanha e Portugal, entre outros. Este contexto precisa ser questionado por todos os agentes do processo educacional, pois, como afirma Carvalho (2001), “ninguém, em sã consciência, seria capaz de negar a importância de se produzir e divulgar informação confiável sobre o sistema escolar, ou a relevância de se construir um processo de avaliação coerente e capaz de ir além dos testes padronizados aplicados aos alunos”. Porém, não se pode aceitar, sem refletir criticamente, que se cultuem apenas os “índices” em detrimento da análise de todos os “processos” que envolvem o ensino escolar.

As avaliações externas e de larga escala não invalidam ou eliminam outras formas de avaliação. Estas são produzidas no âmbito escolar, de sala de aula, por diferentes agentes e para diferentes públicos e objetivos, trazem sua contribuição e não colidem, não se superpõem ou são eliminadas pelas avaliações externas e em larga escala dos sistemas de ensino. São níveis diferentes de avaliação; são uma possibilidade de olhar a educação. São segmentações que podemos utilizar para compreender a educação em níveis de generalidade e de profundidade. (WERLE 2010, p. 24).

Com expressão no campo educacional, sobretudo no nível da participação dos órgãos de direção e gestão de escolas públicas e privadas e na concretização de parcerias várias entre estas e o terceiro setor, o apelo à sociedade civil (quer enquanto mercado quer enquanto comunidade) tem vindo também a fazer-se em relativa sincronia com a introdução de mecanismos de privatização (sem mercado) e de lógicas de “quase-mercado” no campo (público) do Estado, conforme escreve Afonso (2010, p. 1):

A indução de quase-mercados e/ou de mercados no campo educacional tem sido analisada partindo de múltiplos fatores (cf., por exemplo, Zákia & Oliveira, 2003; Barroso, 2003; Adrião & Perroni, 2005; Van Zanten, 2005), entre os quais está a crítica ao monopólio da escola pública estatal, sobretudo quando este monopólio é considerado um obstáculo importante à liberdade constitucional de ensinar e de aprender.

A expressão “quase-mercado” é usada como referência genérica e inclui todas as formas possíveis em que esteja em desenvolvimento uma qualquer alteração, mais ou menos radical, nas lógicas públicas e estatais de provisão, financiamento e organização da educação escolar. Ou seja, a introdução de lógicas e valores de mercado no interior do sistema público estatal, dando conta inclusivamente de formas diversas de comparação, concorrência e

concretização da liberdade de escolha entre o público e o privado, quando estas não levarem à privatização ou não forem induzidas por razões de lucro, ainda que possam ser estimuladas por apoio financeiros ou subsídios específicos (como acontece com os “vouchers” ou “cheque ensino”). Sendo assim, a expressão quase-mercado é utilizada para uma série de mecanismos dispositivos que favorecem o desenvolvimento de lógicas e valores de “mercado”, mas que não são rigorosamente mercados. Ao contrário, a expressão “mercado educacional” parece mais adequada, segundo Afonso (2010), se for utilizada para sinalizar a efetivação ou a indução da liberdade de escolha e da concorrência apenas entre escolas privadas, ou quando se tratar da oferta (no espaço do mercado) de outras iniciativas educativas privadas que visem ao lucro.

Quando aumenta a pressão social para a escolha educacional, também ficam privilegiadas certas formas de avaliação, como os “testes standardizados”, os “exames nacionais” e a divulgação pública dos resultados em forma de “rankings escolares”.

Por outro lado, o próprio mercado tem facetas e dimensões muito diversificadas. Como a este propósito chama a atenção Stephen Ball (2005, p. 11), “o mercado da educação já não é apenas uma questão de escolha e de concorrência entre instituições de ensino”. Trata-se também de um “sistema de bens, serviços, experiências e percursos difusos e sofisticados e em expansão, alimentado pelo setor público e pelo setor privado”.

Um dos fenômenos que tem vindo a ganhar crescente impacto educacional e económico na Europa, e que se alimenta precisamente dos déficits do ensino, é o das chamadas “explicações”. As explicações constituem um verdadeiro mercado, na medida em que são aulas particulares pagas, dependem da iniciativa privada, visam fins lucrativos como consequência da prestação de um serviço que tem o objetivo que os alunos atinjam certos patamares em termos de desempenho académico, quer porque, sendo bons alunos, têm objetivos e expectativas de excelência que só podem (ou podem mais facilmente) ser realizados mediante este tipo de oferta educativa. As “explicações” são um exemplo de processo organizacional educativo, altamente lucrativo e tendencialmente de iniciativa privada, direcionado para o enquadramento de práticas de educação (e, sobretudo, de instrução) com pretensão de impactar na “eficácia e excelência” dos “resultados académicos”.

Conforme Apple (1989), importante provocar a reflexão sobre o aparato ideológico que está por trás da palavra “meritocracia”, cada vez mais presente em discurso e práticas educacionais. Em uma escola, os gestores e equipas tem a missão de gerir profissionais com perfis variados e distintos graus de comprometimento. Mas, apesar das diferenças de perfis, é preciso garantir que todos os estudantes atinjam o aprendizado adequado e de direito, ao final

do no letivo. Pensando em uma forma de incentivar os bons profissionais e de induzir mudanças positivas de comportamento, políticas com foco na meritocracia e no cumprimento de metas invadiram as redes de ensino de municípios e estados em todo País, nos últimos anos. O principal objetivo é motivar – na maioria das vezes por recompensas financeiras – professores, gestores e até servidores, para que se dediquem à melhoria dos resultados dos estudantes nas avaliações em larga escala, aplicadas pelo governo. Como política pública, a valorização por meio do plano de carreira, garantindo salários justos, por exemplo, a todos os profissionais, poderia ser uma motivação para o reconhecimento do bom trabalho de escolas e professores. É preciso reconhecer os profissionais da educação, mas a medida não pode ser o desempenho dos estudantes.

Importante trazer também dois tipos de discurso sobre a gestão educacional: “bem-estar social” e “novo gerencialismo”. Nossa intenção é usá-los como recursos para situar a mudança de discurso que pode ocorrer no contexto da gestão, de um para o outro. Há relação com o estudo que propomos porque acompanhar a Instituição Marista, no decorrer dos anos, acrescentando palavras como Planejamento Estratégico, metas, sustentabilidade, excelência e outras, no cotidiano (discurso e práticas) da Rede e das Unidades parece ser relevante para a investigação que propomos. Conforme Ball (2011, p. 196):

A mudança engloba algumas das transições mais comuns nas linguagens e práticas de gestão. Essencialmente isso engloba uma mudança de perspectiva das “necessidades dos alunos” em direção a uma perspectiva das “necessidades institucionais” inserida em uma lógica paradoxal de disciplina de mercado, a qual sugere que os “interesses próprios” deste último – o mercado- levarão aos benefícios im pessoais dos primeiros – os alunos.

A administração burocrática (NEWMAN, 1998 apud BALL, 2011) é uma abordagem racional, regulada e hierárquica, destinada a coordenar um sistema complexo de pessoas e processos. A administração burocrática forneceu o contexto organizacional no qual os profissionais como médicos, professores, gestores educacionais, assistentes sociais, etc. exercem seu julgamento profissional. Chamado também de Bem-Estar Social, esse regime denota mais que um controle interno ou uma forma organizacional específica. Ele também envolve um estilo de direção (ou forma de gerenciar) e crenças particulares sobre os fins e propósitos da liderança; ou seja, ambos, método e conteúdo, não necessariamente estão alinhados na prática.

Dentre os discursos mais populares relacionados à educação no Bem-Estar Social desde os fins dos anos 60, 70 e início dos 80 estão aqueles que

[...] giram em torno de compromissos ideológicos com igualdade de oportunidade, valorização de todas as crianças por igual, relações de igualdade e apoio, acolhimento, concepção entrada na criança, escola não seletiva, assimilacionismo, multiculturalismo, antirracismo, respeito à diversidade sexual, práticas não sexistas, desenvolvimento de cidadãos críticos, participação democrática e transformação social, gestão colegiada, atendimento. (BALL, 2011, p. 198).

Em contraponto a este modelo, temos o “novo gerencialismo”, que

[...] vê o sistema de controle burocrático pesado, contraproducente e repressivo do “espírito empreendedor” de todos os empregados. Sua noção de caminho para o sucesso competitivo está em flexibilizar os sistemas formais de controle [...] e enfatizar o valor de motivar as pessoas para produzir “qualidade” e esforçarem-se para conseguir “excelência”. Os administradores tornam-se líderes em vez de controladores, fornecendo as visões e inspirações que geram um compromisso coletivo ou corporativo em “ser o melhor”. (NEWMAN; CLARKE, 1995 apud BALL, 2011, p. 15).

Para o cenário educacional, o novo gerencialismo envolve implementação tranquila e eficiente de objetivos e metas situados fora da escola, dentro de limites também estabelecidos fora dela. Na educação, o discurso gerencialista enfatiza os propósitos instrumentais de escolarização – aumentando padrões e desempenhos conforme mensurados pela avaliação de resultados, nível de frequência e destino dos egressos – está frequentemente articulado a um vocabulário da empresa (competitividade, gerência da qualidade total, gerência de recursos humanos, valores orientados ao cliente, excelência, qualidade e eficiência) nos processos, afirma Ball (2011, p. 199).

Tendo destacado o conjunto de características que compõe esses tipos de gestão, o intuito é analisar no capítulo das percepções e considerações finais o conteúdo discursivo que pode ser identificado em relação à avaliação da aprendizagem e de algumas políticas de gestão da Instituição Marista.

Sem dúvida, a avaliação é um processo capaz de direcionar projetos e ações, porém o que mais se evidencia com as práticas em curso é a perspectiva da reprodução e intensificação das desigualdades educacionais e sociais. Tais valores não são estranhos à sociedade capitalista, tendo, portanto, condições de hegemonizar discursos e práticas. Entretanto, para a tradição educacional brasileira, que cultua liberais como Anísio Teixeira e os Pioneiros de 1932, a difusão de tal versão do liberalismo com tamanha intensidade não deixa de ser impactante, segundo escrevem Souza e Oliveira (2003).

Por não deter ainda independência financeira, uma política que atenda ao bem-estar social das pessoas e um sistema com capacidade de criação de políticas públicas próprias, o Brasil é influenciável por tendências econômicas e políticas internacionais e se submete ao

modelo de países que carregam, em suas concepções ideológicas, tendências, na sua maioria, capitalistas, excludentes e de dependência. Conforme afirma Afonso (2012), a referência frequente à necessidade de implementação de certas formas de “*accountability*” (forma de controle do uso dos recursos, técnica de prestação de contas, resultados, prazos, procedimentos, desempenho profissional) transformou-se em um fetiche também em outros países pelo fato de a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização serem, supostamente, capazes de, por si sós, satisfazer as expectativas de grupos e setores sociais aparentemente desejosos de resolver os déficits e problemas de qualidade de educação.

É pertinente ressaltar que não apenas estas agendas não foram ultrapassadas como, no que diz respeito mais especificamente à *accountability* em educação, elas continuam a estruturar-se (também em outros contextos, hoje em dia), com os mesmos ou idênticos dispositivos de há mais de quatro décadas, quer nos EUA, quer noutros países (avaliação externa baseada em testes estandardizados estaduais e/ou nacionais, explicações privadas para superar défices da escola pública, publicitação dos resultados e rankings escolares, responsabilização das escolas e dos gestores, avaliação e responsabilização de professores fortemente conectadas com os resultados académicos dos alunos, entre outros). (AFONSO, 2012, p. 473).

Conforme Afonso (2012), torna-se necessário pensar alternativas no campo das políticas públicas que levem a educação à emancipação. Através do conceito de “regulação” aplicado aos processos de coordenação das políticas e da ação educativa, é possível identificar formas de regulação da educação, em função da sua origem e modalidade usadas (transnacional, nacional e local). Sobre estas, há um aumento significativo da regulação transnacional que é o conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais de ensino, currículo...) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consultas internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como “obrigação” ou “legitimação” para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo (regras, sistemas de financiamento, programas educativos, empréstimos...). O conceito de regulação nacional, ou seja, o modo como as autoridades públicas (neste caso o Estado e sua administração) exercem a coordenação, a administração, o controle e a influência sobre os sistema educativo (normas, regras, políticas educacionais...). A regulação local remete para um complexo jogo de estratégias, negociações e ações de vários atores, em que a regulação nacional é reajustada localmente nas escolas, territórios educativos, municípios, etc. Fazer menção às faces da regulação e demais “discursos” é explicitar que no contexto globalizado da educação, as políticas educacionais influenciam e são influenciadas por processos regulatórios.

3.4 QUALIDADE E QUALIDADE EDUCACIONAL

Escrevo sobre o assunto com o objetivo de apresentar concepções de qualidade que ofereceram e ainda oferecem sustentação às políticas educacionais. Até que ponto é coerente e consistente construir um conceito de qualidade para a educação pautado majoritariamente em avaliações em larga escala? Quais referenciais oferecem sustentação a uma concepção de qualidade que toma as avaliações em larga escala como único instrumento? Essas e outras questões norteiam o apanhado sobre concepções de qualidade educacional, indo ao encontro de aspectos que propomos problematizar neste estudo como a qualidade da educação Marista ofertada à comunidade. Conforme Visão do PE 2012-2022, a RCMRS quer:

Promover uma educação evangelizadora de qualidade, por meio de processos criativos e inovadores, segundo o Carisma Marista, com vistas a formar cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade justa e fraterna. (Missão do PE: Rede de Colégios e Unidades Sociais, 2012).

Para tratar destas concepções, valho-me de estudos de Enguita (2012), Silva (2009), Azevedo (2011), Silva (2013) e Dourado, Oliveira e Santos (2007) principalmente porque constituem exemplos de referência da associação entre avaliações em larga escala e qualidade educacional nas últimas décadas. Penso que os estudos desses autores oportunizam a compreensão acerca do conceito e permitem visualizar a posição assumida pela Rede de Colégios Marista de garantia de qualidade do ensino ofertado.

Destaco também a seguinte citação:

A taxonomia, a classificação, o inventário, o catálogo de estatística são os supremos da prática moderna. O domínio moderno é o poder de dividir, classificar e alocar - no pensamento, na prática, na prática do pensamento e no pensamento da prática... Por isso a ambivalência é a principal angústia da modernidade e a mais inquietante de suas preocupações. (BAUMAN, 1991 apud DAHLBERG; MOSS; PENCE 2003, p. 119).

É curioso como algumas palavras revestem-se de força e poder em determinadas épocas e contextos. Dependendo do contexto, muitas dessas palavras têm seu uso maximizado em diferentes espaços e lugares, evocando cada qual interesse e necessidades distintos, conforme referencia Bauman (1991) na citação acima. Qualidade é uma dessas palavras e agora também usada no âmbito educacional. O tema da qualidade não é totalmente novo, pois historicamente associa-se às discussões sobre a universalização da educação.

No campo educacional, o discurso da qualidade tem também se constituído como pano de fundo para sustentar projetos governamentais, teorias e discussões institucionais estando na ordem do dia (ENGUIA, 2012) seja para os profissionais da área educacional, para as famílias que, independentemente do nível de ensino, reclamam por uma educação de qualidade para seus filhos ou, ainda, para os governantes que implementam políticas com intenção apenas de regulação em nome da melhoria da qualidade.

Os documentos oficiais e as políticas implantadas nas últimas décadas pelo governo brasileiro tornam explícito o discurso de elevar a qualidade do ensino brasileiro, tendo em vista que os números atingidos em avaliações internacionais e de sistema, realizadas em larga escala, têm evidenciado um cenário desconcertante em termos de resultados educacionais. Se até há poucas décadas não se tinha dados sobre o rendimento dos alunos em nível de sistema, hoje multiplicam-se informações que corroboram estatísticas frustrantes, atestando que, atualmente, muitas crianças e jovens brasileiros têm acesso à escola, ao contrário do que ocorria em outros tempos, mas o desempenho é aquém do esperado.

Ainda que não seja tarefa fácil definir qualidade na educação, nem estejam claros os caminhos para alcançá-la apesar dos inúmeros estudos já realizados tanto na direção de buscar uma definição para o conceito como na tentativa de identificar fatores implicados nas condições de melhoria da qualidade, nomeadamente na educação básica, julgo oportuno ampliar a reflexão em torno do tema, considerando as repercussões das avaliações em larga escala na construção de um referencial de qualidade para a educação no Brasil.

Dadas as diferentes interpretações para o tema da qualidade e os sentidos que o termo adquire em cada contexto histórico, inclusive no campo da educação, abordar esse tema exige revisitar suas origens. Trata-se de uma palavra cuja origem latina “qualitas” remete à ideia de qualidade, maneira de ser (RUSS, 2003).

Gusmão (2010, p.27), “[...] é da influência do francês no português que vem o uso de qualidade como conotação negativa ou positiva, alta ou baixa, boa ou má, grande ou pequena”. Segundo a mesma autora:

No contexto educacional o uso da palavra qualidade remete diretamente aos fins da educação. No sentido absoluto, uma educação de qualidade seria, portanto, uma educação que cumpre com seus objetivos. Aqui, a qualidade (boa) significa eficiência, meios adequados para atingir fins. Mas é possível considerar má (de baixa qualidade) a educação cujos fins são tidos como inadequados. No uso como indicação positiva ou negativa, melhorar a qualidade da educação, de forma óbvia, seria tornar a educação “melhor,” aproximando-a de suas finalidades primordiais. É evidente que variando-se as finalidades da educação, modificam-se também as referências de qualidade. Mantendo-se constante tais finalidades, podem modificar-

se igualmente as referências de qualidade. Essas passam a se circunscrever aos meios empregados. (GUSMÃO, 2010, p. 28).

Para Dourado e Oliveira (2009), a qualidade é um conceito histórico alterando-se no tempo e no espaço, sendo que o alcance do conceito está vinculado às exigências e às demandas sociais de um dado processo histórico. Afirma que caso se tome como referência no momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação, como direito social e como mercadoria, entre outros. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 204).

Seguindo a mesma linha de reflexão, Azevedo (2011, p. 423) adverte que:

[...] o conteúdo da qualidade é uma construção histórica, e, portanto, variável, de acordo com os projetos de sociedade, e por conseguinte, de educação, em implementação ou em luta em cada conjuntura. Desta perspectiva, quando se está tratando do conceito de qualidade na educação, é necessário ter presente que são muitos os significados a eles atribuídos. Os próprios conteúdos do atributo qualidade, na medida em que resultam da reflexão/ação humanas, historicamente, vêm se construindo e têm variado de acordo com os interesses de grupos e classes sociais. Por conseguinte, seu significado predominante, mas não unívoco, varia de acordo com projetos hegemônicos em distintos contextos históricos, sem, no entanto, deixar de expressar uma contaminação de elementos oriundos de outras significações, peculiares as forças sociais em luta.

Ao assumir que qualidade é uma construção histórica, não podemos desconsiderar que também somos sujeitos históricos e, portanto, ao mesmo tempo em que provocamos mudanças no decorrer do tempo, também por elas somos influenciados. Discutir qualidade educacional implica considerar que o tema possui imbricações diretas com questões da cidadania e dos direitos humanos.

Em análise ao discurso da qualidade, Dahlberg, Moss e Pence (2003) propõem que adotemos um recorte de tempo mais amplo na busca de definir este tema. Afirmam que, desde 1945, e especialmente da década de 1980 em diante, o discurso da qualidade moveu-se para o topo nas empresas privadas e serviços públicos, mas advertem que para uma real compreensão de um discurso de qualidade dominante faz-se necessário um retorno ao mundo pré-industrial, no qual, além da comunicação ser em nível local, as cidades e regiões possuíam suas próprias medidas de quantificação. O fato de cada região e até cidades diferentes possuírem suas próprias medidas dificultava a expansão do capitalismo e das redes comerciais.

A quantificação baseada na padronização seria, nas palavras de Dahlberg, Moss e Pence (2003), uma condição necessária para aumentar a globalização, tanto do comércio quanto da ciência, uma vez que a comunicação ultrapassaria os limites da localidade e da comunidade. “A confiança nos números e a manipulação quantitativa minimizam a necessidade de conhecimento e de confiança pessoal.” (PORTER, apud DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 120).

Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 120) destacam, ainda, que:

[...] a quantificação tornou-se a grande ajuda na aquisição de objetividade, adquirindo um papel crescente não apenas nos relacionamentos econômicos e em vários campos da ciência, mas também no governo democrático. A ciência e a democracia estavam intimamente ligadas nesse projeto, e, em ambos os casos, os Estados Unidos desempenharam um papel de liderança. Após o sucesso esmagador da quantificação nas Ciências Sociais, comportamentais e médicas no período pós-guerra, houve um esforço importante para introduzir critérios quantitativos na tomada de decisão pública nas décadas de 60 e 70.

Portanto, as alterações da qualificação para a quantificação devem ser compreendidas não apenas como resposta às alterações econômicas e políticas, mas como parte integral da modernidade e do pensamento iluminista que afirmava uma confiança crescente nos números através de uma tecnologia da quantificação, que tinha por objetivo reduzir o mundo complexo e diverso por meio de categorias padronizadas, comparáveis, objetivas e mensuráveis.

No contexto das políticas educacionais mais recentes, Oliveira e Araújo (2005) chamam a atenção para o duplo sentido que o termo qualidade assume no mundo dos negócios e na administração em geral. Para esses autores, o sentido primeiro relaciona qualidade à “qualidade de produto” visto que no processo produtivo existem meios para se desenvolver e se obter um produto de melhor qualidade. Ressaltam que o processo inteiro é organizado em função da obtenção de um produto de qualidade, independente dos custos, uma vez que é a qualidade que está em questão.

O segundo sentido citado pelos autores diz respeito à “qualidade do processo”. Ou seja, o melhor processo para a concretização do fim desejado. Por esse sentido, os gastos são levados em consideração. Encontrar o processo ideal ou próximo dele para a produção de um produto de baixa qualidade ou média qualidade atentando para a maior economia possível requer, portanto, considerar a qualidade do processo.

Gentili e Silva (2012, p. 14) posicionam-se na mesma linha de pensamento e analisam as mudanças educacionais a partir de uma perspectiva neoliberal, sendo contundentes ao alertarem que:

[...] se quisermos compreender as estratégias que o projeto neoliberal no Brasil tem reservado para a educação, é importante também compreender que esse processo é parte de um processo internacional mais amplo. Numa era de globalização, esses projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de sua dinâmica internacional. A presente tentativa nacional de conquista hegemônica apenas segue, talvez de forma atrasada, um processo que se inaugurou em países centrais como os Estados Unidos e Inglaterra.

Considerando que há mais de vinte anos o Banco Mundial (BM) interfere diretamente na definição das políticas educacionais brasileiras, bem como na definição das políticas de muitos outros países, e que este sempre esteve sob a presidência e gestão dos Estados Unidos, faz muito sentido o alerta de Silva (2002) para que analisemos criticamente o contexto atual brasileiro, considerando as políticas e a realidade de outros países, principalmente aqueles detentores de maior aporte de capital e, por isso, maior poder de influência e interferência nas decisões e implantação de determinadas políticas.

Silva (2002) também destaca que o entendimento prescrito pelo BM, nomeadamente a partir de sua proposta de reforma educativa de 1996, assenta-se em um conceito de qualidade atrelado à concepção de qualidade própria dos negócios do mercado. A autora cita o documento intitulado *Prioridades y estrategias para la educación*, do BM, no qual é afirmado que

[...] la calidad de la educación es difícil de definir y de medir. En una definición satisfactoria deben incluir los resultados obtenidos por los alumnos (...). Los resultados de la educación se pueden mejorar mediante la adopción de cuatro importantes medidas: a) el establecimiento de normas sobre los resultados de la educación; b) la prestación de apoyo a los insumos que, según se sabe, mejoran el rendimiento; c) la adopción de estrategias flexibles para la adquisición y la utilización de los insumos, d) la vigilancia de los resultados. (BM, 1996 apud SILVA, 2009, p. 223).

Segundo a autora, na perspectiva dos técnicos do BM, a concepção de qualidade educacional funda-se na adoção de “insumos” que deverão levar a resultados a serem avaliados através de índices de desempenho e de rendimento escolar dos estudantes e das escolas. (BM, 1996, apud SILVA, 2009).

Considerando a realidade brasileira e a construção de um determinado referencial de qualidade da educação no país, Oliveira e Araújo (2005, p. 05) apontam três momentos, ou formas distintas, a partir das quais podemos analisar a qualidade do ensino brasileiro: “Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados.” Para esses autores,

de um ponto de vista histórico, os três significados de qualidade foram construídos e circularam simbólica e concretamente na educação brasileira. O primeiro significado estaria condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização. Dispúnhamos de uma escola que não atendia a todos, com insuficiente acesso, e uma organização de ensino capaz de atender apenas às expectativas e interesses de uns poucos privilegiados. O segundo conceito de qualidade com o qual a sociedade brasileira conviveu esteve relacionado à ideia de fluxo, entendido como o número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino. Essa compreensão favoreceu um novo tipo de seletividade. A qualidade da escola passou a ser medida a partir da comparação entre a entrada e a saída de alunos do sistema de ensino. Caso a saída fosse muito inferior à entrada, a escola ou o sistema como um todo estaria atestando sua baixa qualidade. E o terceiro conceito associado aos índices de produtividade, que deixam de ser uma medida adequada, dando lugar às avaliações em larga escala, sendo estas a solução encontrada pelas políticas mais recentes para aferir qualidade à educação. Sabemos que nem sempre os números alcançados conseguem expressar a realidade em termos de qualidade praticada, já que, em avaliações como as do Enem, muitos colégios treinam os alunos para o exame ou selecionam apenas os melhores para prestar a prova, elevando, assim, os índices de desempenho da escola.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) reconhecem que existe a necessidade de construção e explicitação de dimensões, fatores e indicadores de qualidade capazes de expressar a complexidade do fenômeno educativo. Embora afirmem que essa preocupação tem ocupado a agenda de pesquisadores do campo educacional e a agenda das políticas públicas para a educação, entendo haver, ainda, um caminho longo a percorrer. Com esses autores, é possível reconhecer que a permanência dos alunos na escola e as possibilidades de uma aprendizagem mais significativa são desafios que se colocam como novas demandas de atendimento face o avanço em termos de acesso e cobertura, principalmente no ensino obrigatório.

Para os referidos autores, existem muitas maneiras desse debate ser enfrentado, e apontam algumas possibilidades, que vão:

[...] desde a análise do processo de organização do trabalho escolar, que passa pelo estudo das condições de trabalho, da gestão da escola, do currículo, da formação docente, até a análise de sistemas e unidades escolares que pode se expressar, por exemplo, nos resultados escolares obtidos a partir das avaliações externas. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 6).

Como se pode observar, os resultados escolares obtidos a partir das avaliações em larga escala estão apontados como um dos indicadores de qualidade. É importante considerar

que a educação não acontece de forma desarticulada das diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo atravessadas pelas possibilidades e limites de toda uma dinâmica onde os aspectos econômicos, culturais, sociais e políticos de uma sociedade estão inter-relacionados, sendo a própria educação o elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas.

A posição assumida pelos teóricos aqui referidos, que reconhecem a complexidade da questão e necessidade de sua mediação por fatores e dimensões extra e intraescolares, logo, qualidade da educação é:

[...] um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 6).

Nesse sentido, que o mais relevante é considerar as diferentes dimensões na avaliação da qualidade educacional, sem privilegiar uma em detrimento da outra. Os resultados, uma das categorias do modelo conceitual da avaliação educacional INADE (INADE, 2014), não precisam ser desmerecidos, porém não devem ser supervalorizados.

Concordamos também que, por tratar-se de um fenômeno complexo, a qualidade da educação deve ser abordada a partir de várias perspectivas que assegurem dimensões comuns. As questões da gestão financeira, administrativa e pedagógica, os juízos de valor, as propriedades que explicitam a natureza do trabalho escolar, bem como a visão dos agentes escolares e da comunidade sobre o papel e as finalidades da escola e do trabalho nela desenvolvido, são citados por Dourado, Oliveira e Santos (2007) como tão importantes quanto os aspectos objetivos de aferição da qualidade.

[...] construir dimensões e definir fatores de qualidade para a educação e, sobretudo, para a escola não requer apenas a identificação de condições mínimas, mas de condições que articulem a natureza da instituição aos objetivos educativos e à fase de desenvolvimento da vida das crianças, adolescentes e jovens. De qualquer modo, a qualidade da escola implica a existência de insumos (input) indispensáveis, de condições de trabalho e de pessoal valorizado, motivado e engajado no processo educativo a ser definido em consonância com as políticas e gestão da educação de cada país e por meio do estabelecimento de uma agenda comum de dimensões que possam ser acordadas pelos países membros no tocante a busca de parâmetros analíticos e de oferta de uma educação inicial, obrigatória e secundária de qualidade na região. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 7).

Destacamos como pontos fundamentais das ideias de Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 8) que há de se considerar um “conjunto de qualidades ou de aspectos envolvidos ao nos referirmos a uma boa educação ou a uma escola de qualidade”, citado como:

[...] sendo de fundamental importância avançar no debate sobre os conceitos e definições de qualidade e vislumbrar a possibilidade de construção de dimensões e fatores que expressem relações de: a) validade – entre os objetivos educacionais e os resultados escolares, não se reduzindo a médias ou similares; b) credibilidade – tendo em vista elementos que possam ser confiáveis em termos do universo escolar; c) incorruptibilidade – ou melhor, fatores que tenham menor margem de distorção; d) comparabilidade – ou seja, aspectos que permitam avaliar as condições da escola ao longo do tempo. (DARLING-HAMMOND apud DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 9).

Com este entendimento, parece-nos pertinente inferir que o conceito de qualidade tem um caráter multi, abrangente, devendo, portanto, ser concebido a partir de um conjunto de elementos que compreendam não só os resultados dos estudantes. A busca de melhorias na qualidade da educação da Rede de Colégios Maristas RS está sendo concebida a partir de um conjunto de elementos ou apenas nos resultados dos estudantes? Que aspectos estão sendo balizadores da qualidade educacional da Rede de Colégios Maristas RS? A posição que assumem alguns teóricos referidos respalda a problematização que propomos enquanto pesquisadoras, neste estudo.

4 PERCEPÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA REDE DE COLÉGIOS MARISTAS RS

Neste capítulo, realizamos a análise de alguns dados ENEM e SIMA de Colégios Maristas do RS e de posicionamentos dos informantes participantes desta pesquisa, visando alcançar os objetivos propostos no objeto de estudo, questões norteadoras centrais e específicas, para o delineamento da investigação. Por possibilitar mais facilidade de análise, o material empírico foi organizado em categorias que, amparadas por considerações teóricas, cumprirão com os objetivos deste estudo.

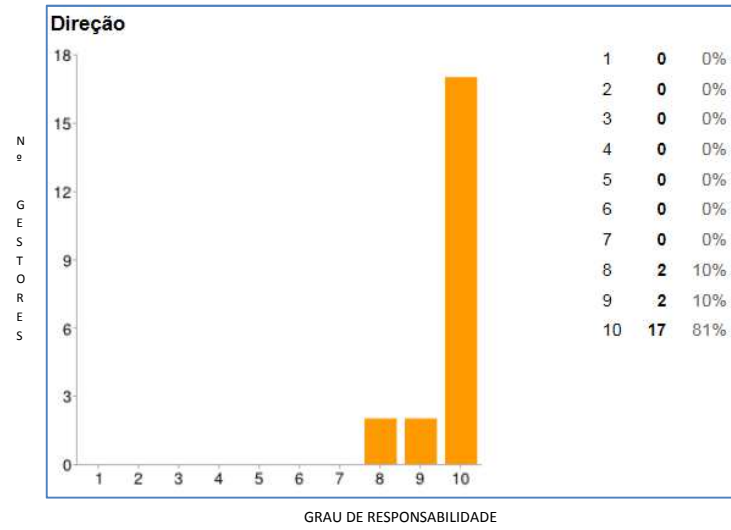
A primeira categoria “sujeitos envolvidos” no planejamento, execução e avaliação da qualidade educacional que está sendo promovida na Rede de Colégios Marista RS refere-se à interpretação que os “gestores” estão conseguindo realizar acerca do que está descrito no PEM (2010, p. 100), em que os mesmos são referidos como os responsáveis, a partir de uma matriz de indicadores, pela instância nível escolar dos processos de avaliação e de qualidade da educação. Segundo o Regimento Escolar (RE) dos Estabelecimentos da Província Marista RS e o PEM:

[...] a direção é exercida pelo diretor e vice-diretor, competindo-lhes dirigir os estabelecimentos de Ensino por meio da tomada de decisões conjuntas, visando à consecução dos objetivos da Instituição Marista. (RE, 2010, p. 13)

Vale ressaltar que os novos cenários da educação e da gestão escolar desafiam os gestores a um novo estilo de gerenciamento dos processos e serviços educacionais e administrativos, que deve garantir a viabilidade da escola e as condições necessárias a seu funcionamento. Nesse sentido, a gestão administrativa e a gestão pedagógica devem trabalhar em sintonia e assegurar a unidade e a qualidade do processo educativo. (UMBRASIL, 2010, p. 78)

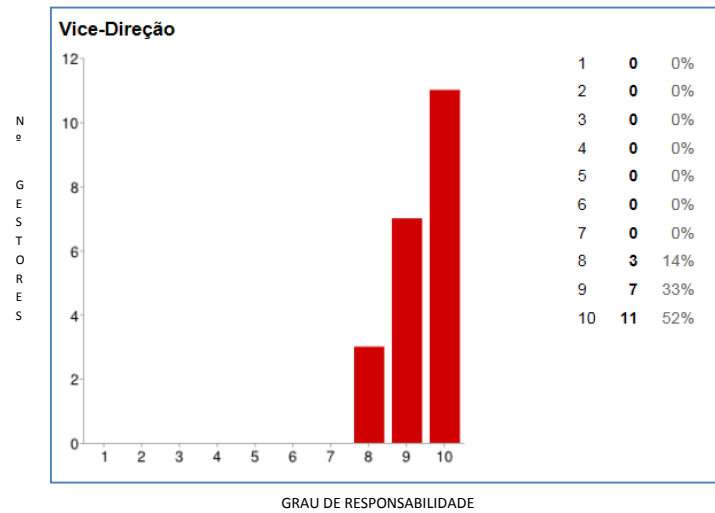
Cruzando a orientação descrita no documento PEM (UMBRASIL, 2010), RE (2010) com as respostas comentadas dos gestores, percebe-se que os mesmos estão conseguindo interpretar em parte a orientação descrita nos documentos. Conforme percebe-se nos gráficos a seguir, 17 gestores avaliam o diretor e 11 o vice-diretor com o grau máximo de responsabilidade estratégica sobre os processos educacionais. Porém, 17 gestores também atribuem o grau máximo de responsabilidade ao setor de supervisão pedagógica e 12 ao de orientação educacional.

Gráfico 1 - Direção



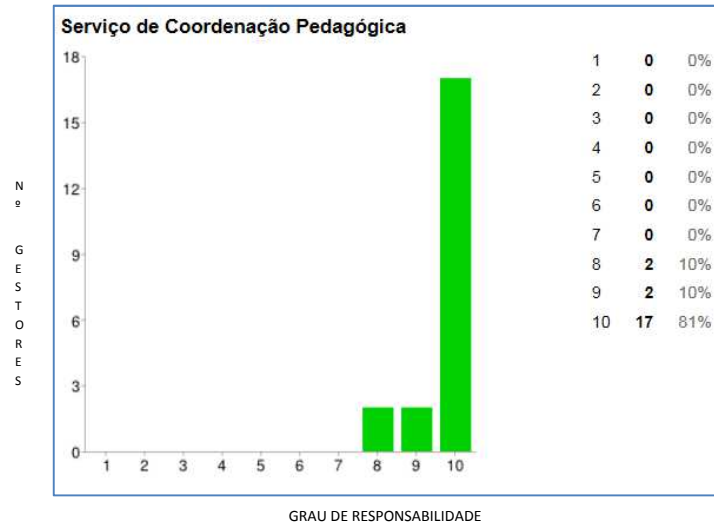
Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 2 - Vice-direção



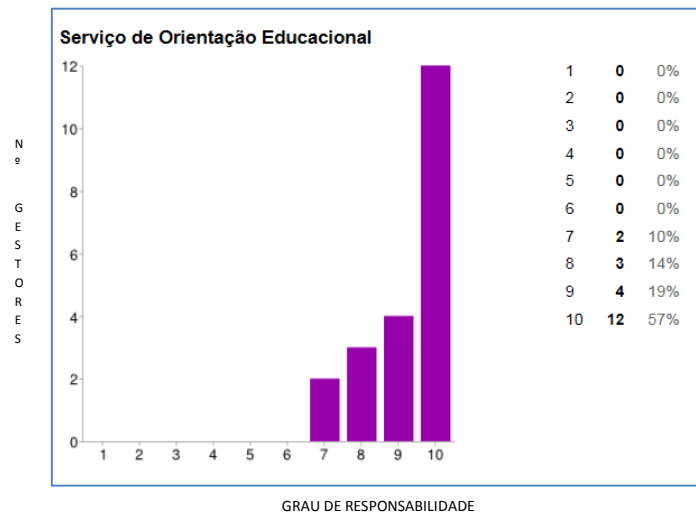
Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 3 - Serviço de Coordenação Pedagógica



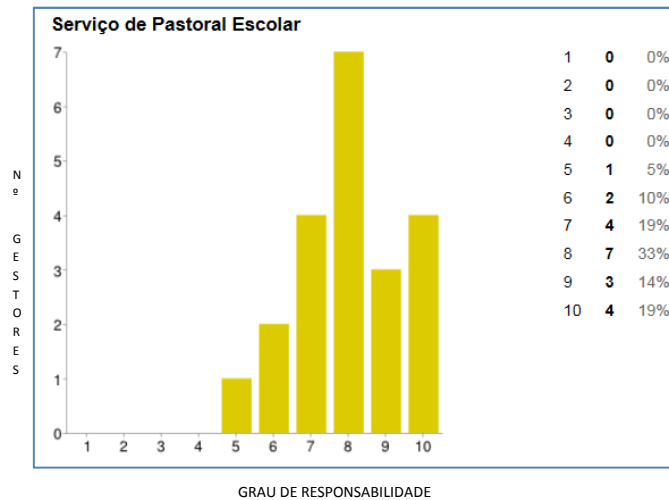
Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 4 - Serviço de Orientação Educacional



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 5 - Serviço de Pastoral Escolar



Fonte: elaborado pela autora.

Nesta análise, pode-se concluir que o setor de Supervisor Pedagógica, aos olhos dos principais gestores, vem representando ser um setor muito importante (mais que a vice-direção) – (RE, 2010) no planejamento, execução e avaliação dos processos educacionais. “Trata-se de um processo ainda muito centrado na Supervisão Pedagógica principalmente. A Direção ainda não ocupa o devido lugar no processo”, comenta um gestor. Vale também registrar que tal percepção confirma qual o sentimento e as implicações para o setor de supervisão pedagógica, a atribuição de responsabilidade para com todos os processos educacionais da instituição. Os comentários abaixo de alguns gestores ilustram a percepção:

Cada setor tem sua responsabilidade específica, contudo a direção e a coordenação pedagógica tem responsabilidade primeira diante desta avaliação!!! (Entrevistado).

Vejo que todos os setores são importantes nesta transformação educacional que estamos passando, é obvio que alguns setores como o de supervisão pedagógica são mais influentes nesta transformação, mas todos tem sua parcela de contribuição, acho que nenhum setor está isento de contribuir nesta construção (Entrevistado).

Acredito que os setores com maior responsabilidade são a direção, vice, coordenação pedagógica, orientação educacional por ter que levar a efeito o planejamento e execução para possibilitar ao estudante sucesso em sua avaliação. Os outros também são envolvidos, mas não com o mesmo grau de responsabilidade (Entrevistado).

Entendo que Direção e Supervisão Pedagógica devem ser os responsáveis diretos pelo alinhamento e execução das estratégias para melhoria dos resultados nas avaliações de larga escala (Entrevistado).

Também nota-se o potencial que os gestores percebem no setor de Orientação Educacional para com os processos pedagógicos da instituição, a partir de atribuições específicas. Quanto ao setor de vice-direção, pode-se levantar a hipótese de que na visão dos gestores este setor ainda não apresenta grau de responsabilidade de acordo com as atribuições do RE (2010), o que pode representar oportunidade de melhoria no Programa de Formação pelos dirigentes da Rede e também para o próprio setor, sendo um gestor com responsabilidade estratégica a contribuir para com os processos de planejamento, implementação, execução e avaliação de processos educacionais. O que se pretende aqui não é responsabilizar ou desresponsabilizar algum setor e sim problematizar a responsabilidade estratégica ou operacional que cada setor tem, à luz de atribuições específicas definidas em documentos Maristas, para com a promoção da aprendizagem dos estudantes.

A gestão do processo Administrativo e Pedagógico ocorre de forma colegiada em que todos os gestores do Conselho Técnico-Administrativo- pedagógico atuam com corresponsabilidade, articulando seu fazer e compromisso com os processos e segmentos da escola com fidelidade à Missão Marista. (RE, 2010, p. 13).

Como Instituição Católica Confessional nos chama a atenção, apenas 4 gestores atribuem ao Setor de Pastoral grau máximo de responsabilidade para com os processos educacionais. Conforme PEM (UMBRASIL, 2010, p. 67), cada unidade Marista trata-se de uma “escola em Pastoral”, em que a proposta é impregnar o currículo escolar e as práticas com os valores evangélicos e construir espaços-tempo de atuação dos sujeitos da escola a partir da vivência destes valores na comunidade educativa interna e nos espaços públicos. Entende-se, então, que este setor na Instituição é também estratégico para que lógicas neoliberais disfarçadas nas políticas educacionais possam ser questionadas e ressignificadas à luz dos princípios humanistas que identificam o Instituto Marista. Desta forma, podemos estar passando a impressão (e o objetivo é justamente o contrário) de que há um organograma na escola com setores responsáveis por objetivos distintos (humanos e acadêmicos) e que estes não se complementam, tornando, assim, a missão e a visão mais distantes de serem alcançadas:

Seremos líder em educação integral e desenvolvimento social de excelência humana e acadêmica, por meio de processos inovadores e compromisso com o crescimento e sustentabilidade. (MANUAL..., 2012).

Conforme descrito na Visão do PE (MANUAL..., 2012), optar por meios que se utilizam de processos criativos e inovadores é reconhecer que uma lógica ideológica sustenta tais decisões. É difícil manifestar resistência à lógica hegemônica que o mercado neoliberal apresenta como uma alternativa viável para a sustentabilidade financeira e social das Instituições. Garantir a excelência nos processos é meta do PE 2012-2022, porém este estudo aponta que **o equilíbrio** entre o desenvolvimento humano e acadêmico pode representar de fato a continuidade do Instituto com as características que o diferenciam e o colocar como referência em ensino. Logo, como Instituição de valores humanistas, acredita-se que a Pastoral Escolar possa representar setor de importante articulação entre aspectos humanos e acadêmicos nas unidades.

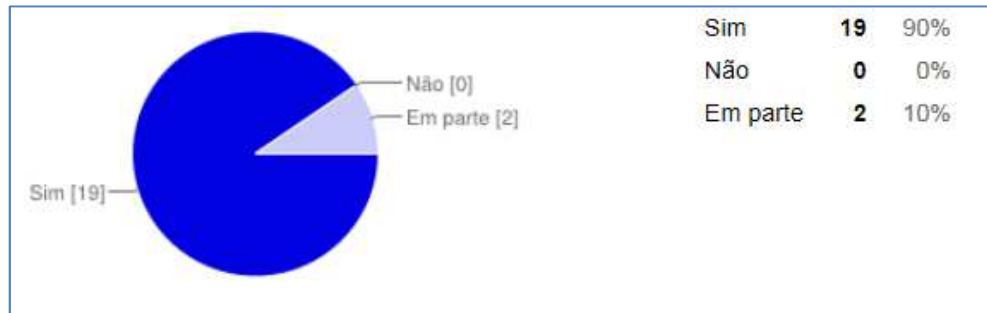
No decorrer da leitura sobre a implementação dos documentos norteadores do Brasil Marista, percebe-se a lógica constituinte dos mesmos: as opções ideológicas, concepções pedagógicas e também a intenção pedagógica-pastoral com que foi concebido cada conceito para o PEM. Estar garantido em forma de documento não quer dizer garantia de que as práticas estarão balizadas por estes conceitos. Para tal, a clareza nas atribuições de cada setor da organização administrativa pedagógica das instituições e o entendimento dos conceitos à luz da concepção do PEM parece essencial para materializar o campo das intenções em relação à qualidade educacional Marista.

Previsto nestes documentos está o instrumento de avaliação em larga escala como um dos balizadores desta qualidade educacional. Foi implementado no Brasil Marista em forma do ENEM (externa) e do SIMA (interna), com o objetivo de ser instrumento de gestão. De acordo com Carvalho (2001), não se pode negar a importância de se produzir e divulgar informação confiável sobre o sistema escolar, ou a relevância de se construir um processo de avaliação coerente e capaz de auxiliar nas leituras sobre a educação escolar, porém não se pode aceitar, sem refletir criticamente, que se cultue apenas os “índices” em detrimento da análise de todos os “processos” que envolvem o ensino escolar. As avaliações externas e de larga escala não invalidam ou eliminam outros indicadores de qualidade inseridos no contexto sócio cultural das instituições.

Nesse sentido, 19 gestores confirmam, conforme mostra o gráfico na página seguinte, que os resultados obtidos nos últimos anos nas avaliações em larga escala ENEM e SIMA têm

sejam utilizados como instrumentos de gestão pedagógica/administrativa, visando melhorias na qualidade da educação das unidades.

Gráfico 6 - Avaliações em larga escala como instrumento pedagógico/administrativo



Fonte: elaborado pela autora.

Tal resposta pode indicar que o tratamento dos resultados das avaliações em larga escala na Rede de Colégios Maristas pode estar acontecendo na perspectiva diagnóstica, conforme previsto no PEM (UMBRASIL, 2010, p. 88), pelos gestores e suas equipes, o que representa uma interface da avaliação em larga escala que contrapõe a de ranking que muitas escolas e políticas educacionais utilizam ao priorizarem o desempenho em detrimento do processo. Afonso (2012), ao referenciar que avaliações baseadas em testes estandardizados estaduais e/ou nacionais, explicações privadas para superar défices da escola pública, publicitação dos resultados e rankings escolares, responsabilização das escolas e dos gestores, avaliação e responsabilização de professores, representam uma lógica educacional fortemente conectada com políticas neoliberais, confirma uma das interfaces que a avaliação em larga escala pode assumir.

Os gestores também trazem elementos de como os resultados do ENEM e SIMA podem se transformar em ações na perspectiva diagnóstica e apontar aos mesmos e aos dirigentes da Rede de Colégios Maristas oportunidades de melhoria, como a de formação, sugere um dos gestores informantes:

Sim, tem nos subsidiado pois seu relatório é bastante amplo, claro e nos permite, a partir do traçado apresentado, a partir dos questionários termos conhecimento mais profundo do nosso público (nível sócio cultural), nos permitindo sermos mais pontuais nas nossas ações. (Entrevistado).

Embora ainda tenhamos dificuldades em entender completamente os resultados e criar novas estratégias metodológicas que produzam melhorias, buscamos apoio nos materiais e nos boletins do SIMA. Isto tem capacitado nossa atuação

enquanto equipe diretiva. Necessitamos de maior capacitação nessa leitura. (Entrevistado).

Sempre, a partir dos resultados trabalhados e estudados com a equipe diretiva, coordenadores e professores, busca-se solucionar as dificuldades evidenciadas pelos estudantes e qualificar os processos de ensino e aprendizagem. (Entrevistado).

Nos últimos anos, percebe-se o impacto das orientações dos organismos internacionais na política educacional brasileira, sobretudo a partir da década de 1990. Segundo Corsetti (2008), mecanismos legais servem de instrumento para avaliar a educação desde o nível básico até o superior, integrando políticas e práticas de **avaliação em larga escala**, cujas repercussões tendem a colocar toda a ênfase nos resultados, em detrimento da reflexão participativa e colaborativa dos processos de ensino e aprendizagem. A segunda categoria, sobre “repercussões dos resultados das avaliações em larga escala” na Rede de Colégios Maristas RS quer localizar a instituição católica confessional UMBRASIL, que fez opção estratégica PE (2010) a instrumentos de avaliação em larga escala com instrumento para avaliar a qualidade da aprendizagem ofertada na unidade de ensino. Em 1999, institucionaliza no Brasil Marista (SIMA, 2006), iniciando pela Província do Brasil Centro-Norte a avaliação em larga escala interna, o SIMA que, balizada pela identidade humanista e documentos norteadores, propõe o avanço de indicadores socioculturais na análise de resultados através de questionários a diferentes atores envolvidos nos processos educacionais: pais, professores, estudantes, equipe diretiva e setores de apoio. Também propõe que os testes padronizados abranjam as quatro áreas do conhecimento, representando avanço em relação a outras avaliações em larga escala externa que priorizam componentes curriculares como Português e Matemática.

Não se trata apenas da Instituição do Brasil Marista ter instrumento de avaliação em larga escala próprio, mas de possibilitar a ampliação de análise com indicadores que mais se aproximem da identidade da instituição e que possibilitem o cruzamento de dados internos com outras instâncias como a nacional e de escolas similares.

Mas os resultados que vem sendo obtidos nos últimos quatro anos, em avaliações em larga escala na Rede de Colégios Maristas RS estão auxiliando a promover melhorias na qualidade da educação? Os dados apresentados a seguir, em forma de tabelas e gráficos, auxiliam a estabelecer relações e análises acerca destes resultados:

Tabela 3 - Enem: Proficiência Máxima Nacional

Área do Conhecimento	2010	2011	2012	2013
Linguagens e Códigos	810,10	795,50	817,90	888,70
Matemática	973,20	953,00	955,50	901,30
Ciências Humanas	883,70	793,10	864,90	971,50
Ciências da Natureza	844,70	867,20	874,90	813,30

Fonte: adaptada de INEP (2014).

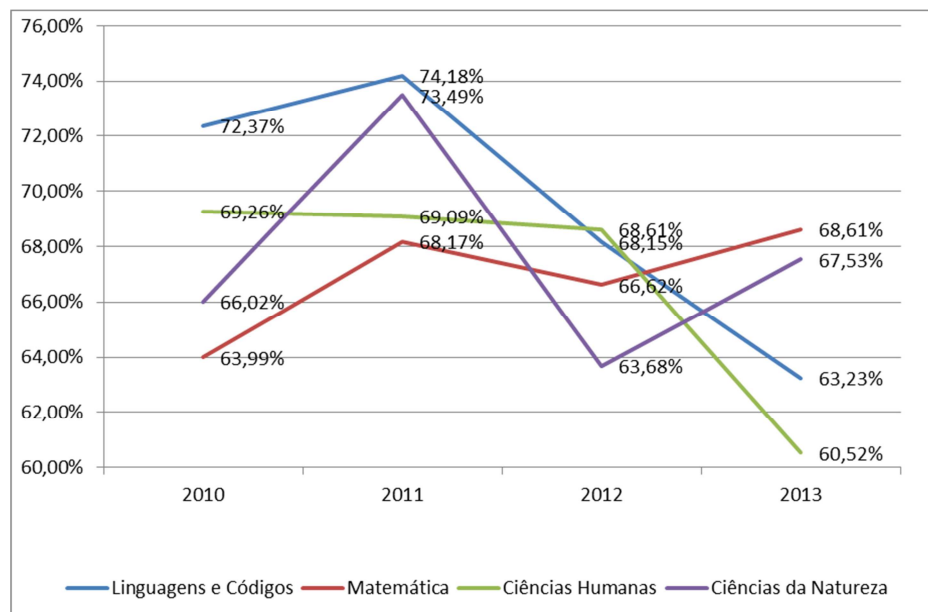
Tabela 4 – ENEM*: Proficiência Média - Rede de Colégios Maristas RS

Área do Conhecimento	2010	2011	2012	2013
Linguagens e Códigos	586,26	590,14	557,43	561,92
Matemática	622,76	649,64	636,58	618,36
Ciências Humanas	612,02	547,95	593,44	587,92
Ciências da Natureza	557,66	637,3	557,14	549,23

*Sem a nota de Redação

Fonte: adaptada de INEP (2014).

Gráfico 7 - Enem: Percentual de alcance da Média da Rede x Média Nacional



Fonte: elaborado pela autora.

Para tecer algumas inferências acerca do questionamento, calculamos a proficiência média que os estudantes obtiveram no ENEM, de acordo com dados da tabela 4, em cada área do conhecimento e sobre a proficiência máxima nacional, anual, apresentados na tabela 5. Com o cálculo, obtivemos o percentual de alcance da Rede, conforme mostra o gráfico 7, em relação à proficiência máxima nacional. O que podemos perceber é que a Rede não alcança a proficiência máxima nacional anual, e não mantém percentuais de crescimento contínuo, no ENEM, ao contrário. Também se constata que, atualmente, na Rede, as áreas de Ciências da Natureza e Matemática são as áreas que estão se aproximando e Ciências Humanas e Linguagens e Códigos, as áreas estão se distanciando da proficiência máxima nacional. No quadriênio em destaque, a Rede teve a maior aproximação da proficiência máxima nacional, em 2011, na área de Linguagens e Códigos, sendo o maior percentual de distanciamento em 2013, na área de Ciências Humanas. Acreditamos que tal análise se faça importante não somente por destacar aproximações e distanciamentos em relação um padrão de referência nacional, mas principalmente por oportunizar a problematização sobre os fatores que podem estar interferindo no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e que em termos de Rede, impactam diretamente na qualidade educacional que está sendo ofertada interna e externamente, à comunidade.

Tabela 5 - Enem Rede: Percentual sobre a Proficiência Máxima (1000)

Área do Conhecimento	2010	2011	2012	2013
Linguagens e Códigos ENEM	59%	59%	56%	56%
Matemática ENEM	62%	65%	64%	62%
Ciências Humanas ENEM	61%	55%	59%	59%
Ciências da Natureza ENEM	56%	64%	56%	55%

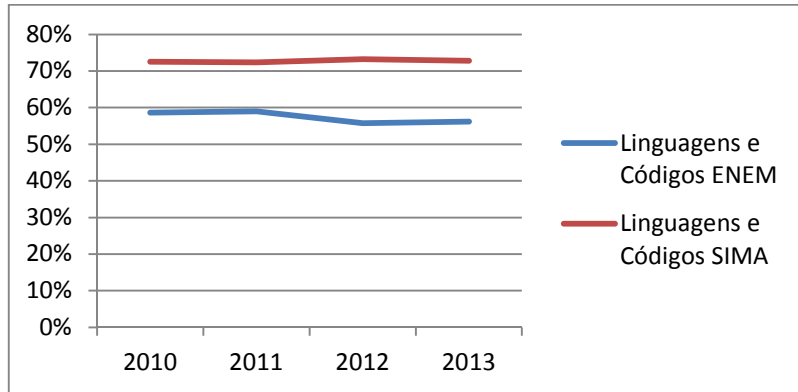
Fonte: adaptada de ENEM/INEP (2014).

Tabela 6 - SIMA em Rede: Percentual sobre a Proficiência Máxima (1500)

Área do Conhecimento	2011	2012	2013	2014
Linguagens e Códigos	73%	72%	73%	73%
Matemática	71%	70%	71%	72%
Ciências Humanas	70%	71%	71%	71%
Ciências da Natureza	73%	73%	74%	74%

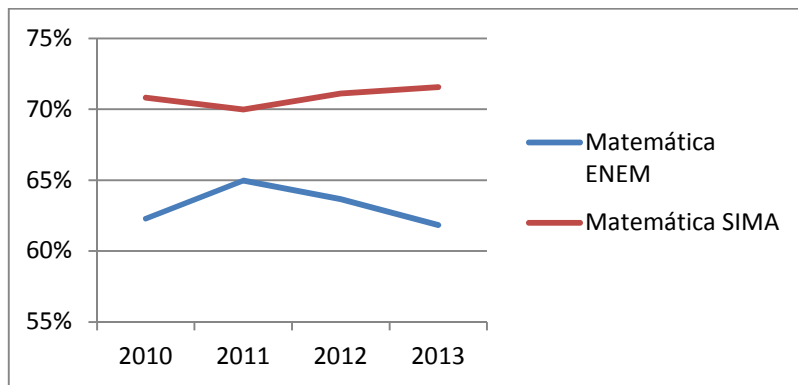
Fonte: adaptada de SIMA/INADE (2014).

Gráfico 8 - Proficiência máxima: Enem x SIMA – Linguagens e Códigos



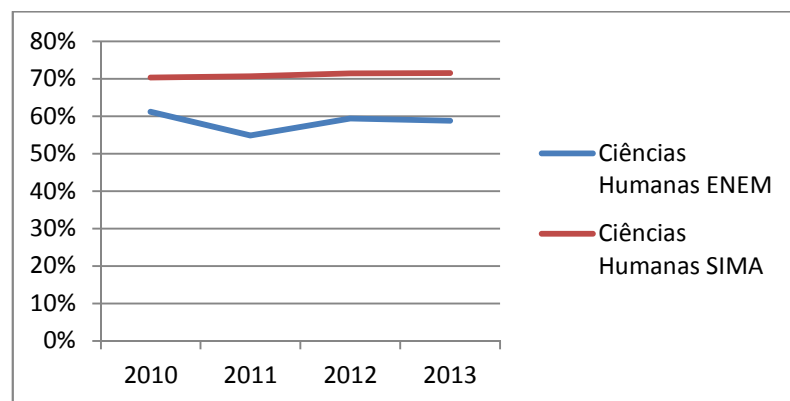
Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 9 - Proficiência máxima: Enem x SIMA – Matemática



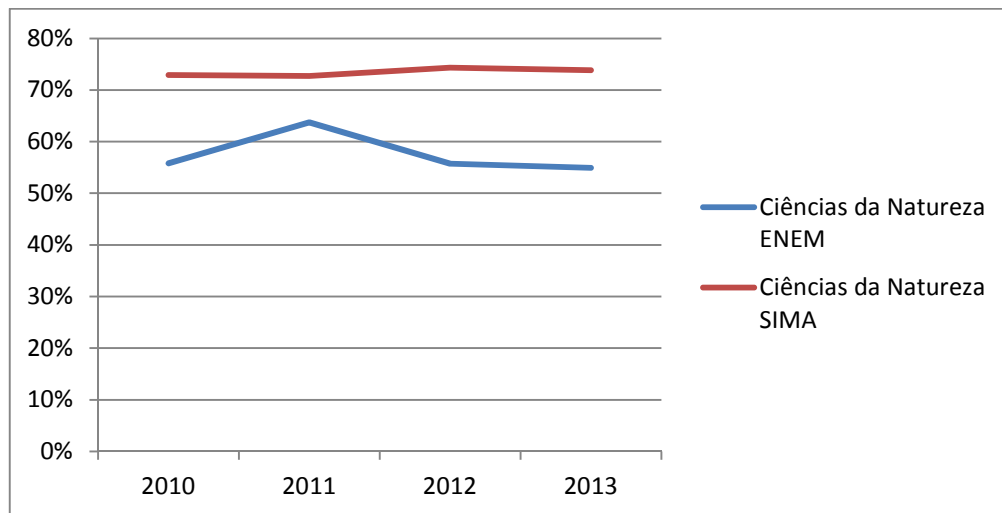
Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 10 - Proficiência máxima: Enem x SIMA – Ciências Humanas



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 11 - Proficiência máxima: Enem x SIMA – Ciências da Natureza



Fonte: elaborado pela autora.

Podemos também refletir a relação percentual que a Rede vem alcançando sobre as proficiências máximas ENEM e SIMA, nos anos em destaque. Para compararmos os percentuais de alcance em cada área do conhecimento, obtivemos os comparativos destacados nos gráficos 8, 9, 10 e 11, destacados acima. Parece-nos que aqui também temos aspectos importantes a serem refletidos pelos gestores das Unidades e da Rede. Um deles é que o SIMA é um instrumento de avaliação interna e o Enem, de avaliação externa. Qual das matrizes vem sendo referência de qualidade para a Rede? Qual das matrizes apresenta indicadores que podem auxiliar na superação da qualidade educacional que vem sendo promovida pelas Unidades/Rede? Quais resultados são usados internamente e quais são divulgados à comunidade externa? Os diferentes resultados das avaliações Enem e SIMA estão sendo utilizados pelos gestores da Unidade e da Rede com o mesmo fim: melhorias nos processos de gestão pedagógica e administrativa? Gestores da Rede estão dando o mesmo grau de importância na formação e acompanhamento aos gestores locais acerca das avaliações em larga escala Enem e SIMA ou priorizando uma em detrimento de outra? Os resultados da matriz de referência externa estão no escopo de diferencial da qualidade da educação da Rede Marista RS? São estes questionamentos que os dados acima nos convidam a refletir. Dependendo do grau de importância a uma ou outra matriz, esforços e recursos podem estar sendo dirigidos para Planos de Ação Locais cujo impacto pode ser pequeno mediante os objetivos estratégicos que a Instituição tem para 2022. A problematização que propomos é destacar o nível de abrangência que os resultados de cada uma das matrizes de referência aqui mencionada pode representar para tomada de decisão dos gestores das Unidades e da Rede. Sim, porque gestores das Unidades e da Rede podem considerar que sendo o SIMA, a

avaliação cujos resultados obtidos estão mais aproximados da proficiência máxima de referência, seja então, os únicos indicadores de qualidade educacional a serem superados. Entendemos que estes resultados até podem ser considerados, porém não como única unidade de referência de qualidade educacional das Unidades e da Rede, tendo em vista que resultados externos apresentam referenciais de qualidade em nível nacional e, segundo o PEM (UMBRASIL, 2010), precisam estar no horizonte da avaliação das Unidades de Ensino Maristas. Os percentuais de alcance das proficiências máximas Enem 2010-2013 e SIMA 2011-2014, conforme apontam as tabelas 5 e 6, que os resultados oscilam nas 4 áreas do conhecimento e que os resultados do SIMA apresentam-se de maneira assemelhada aos resultados do Enem: crescimento não contínuo nas diferentes áreas do conhecimento. Em relação ao comparativo com a escala máxima de pontos do INADE (1500 pontos) a Rede, no SIMA apresenta aproximação atualmente, na área de Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza e distancia-se em Matemática e Ciências Humanas, conforme tabela 6.

Assim como fizemos com os resultados do ENEM, a intenção é também problematizar que mesmo que a Rede esteja mais aproximada da proficiência máxima, no SIMA, e que, dirigentes da Rede e gestores das Unidades, juntamente com as equipes estejam construindo Planos de Ações Locais na perspectiva diagnóstica e de melhoria contínua, os resultados que estão sendo obtidos nestas avaliações não expressam ainda melhoria na qualidade educacional da Rede, na perspectiva dos índices máximos de referência destas próprias matrizes de avaliações.

Resultados do IQA EM, da Rede Marista RS, indicador este que apresenta considerações sobre a qualidade da aprendizagem que está sendo oferecida nas unidades, também foram coletados e analisados, conforme observa-se na página seguinte, tabela 7. Como referência de medida, o INADE apresenta a média mínima desejável de 6,3 para que a escola atinja de IQA. Este índice assegura que a escola estará com um percentual aceitável de estudantes em cada nível de aprendizagem (5% no Abaixo do Básico, 25% no Básico, 45% no Adequado e 25% no Avançado) em cada nível de ensino.

Tabela 7 - IQA: Ensino Médio

Colégios	2010	2011	2012	2013	2014	Média IQA Colégio	Varição IQA 2014/2010
Colégio 1	3,6	4,4	3,8	3,7	3,8	3,9	0,06
Colégio 2	2,8	1,9	2,7	3,4	2,7	2,7	-0,04
Colégio 3	3,9	3,1	4	3,8	3,7	3,7	-0,05
Colégio 4	4,2	3,3	4,3	3,7	3,8	3,9	-0,10
Colégio 5	3,1	2,4	3	2,5	2,7	2,7	-0,13
Colégio 6	2,7	3,3	2,9	3,7	3,1	3,1	0,15
Colégio 7	2,2	2,4	3,3	2,7	2,6	2,6	0,18
Colégio 8	3,7	3,4	3	3,4	3,3	3,4	-0,11
Colégio 9	2,7	3,1	2,9	2,9	0,07
Colégio 10	3,1	3,5	3,1	3,5	3,3	3,3	0,06
Colégio 11	3,5	4,1	3,4	3,2	3,5	3,5	0,00
Colégio 12	5,1	4,8	5,3	5,3	5,1	5,1	0,00
Colégio 13	2,2	2,7	3,6	3,7	3	3,0	0,36
Colégio 14	4,8	3,5	4,1	2,8	3,8	3,8	-0,21
Colégio 15	3,4	2,9	4	3,6	3,4	3,5	0,00
Colégio 16	3,2	2,4	3,8	2,8	3	3,0	-0,06
Colégio 17	3,2	3	4,4	3,2	3,4	3,4	0,06
Colégio 18	2,8	3,1	3,2	3,8	3,2	3,2	0,14
Média IQA Rede	3,3	3,1	3,5	3,4	3,3	3,3	

Fonte: adaptada de SIMA/INADE (2014).

Estabelecendo considerações acerca dos resultados de IQA que a Rede de Colégios Maristas vem obtendo no Ensino Médio, nos últimos anos, percebe-se que a maioria dos colégios não atinge o percentual mínimo de referência. Outra constatação é que os resultados de médias anuais de IQA da Rede não apresentam melhoria contínua, tendo inclusive decréscimos. Em 2013, a Rede apresentou a melhor média de IQA no EM, nos últimos anos, porém decaiu em 2014. A média dos resultados de IQA EM expressam que apenas de 3,3 do mínimo recomendável pelo INADE de 6,3 está sendo entregue à comunidade, o que significa que a Rede, nos últimos quatro alcançou no Ensino Médio, apenas o percentual de 52,38% estabelecido pelo INADE, como referência de qualidade educacional.

A partir da análise de dados na Tabela 7, coluna variação do IQA, percebe-se que houve variação positiva nos últimos quatro anos, em 11 colégios, negativa em 7 e nula em 3. Os dados podem nos apontar, por exemplo, quais as Unidades em que os processos

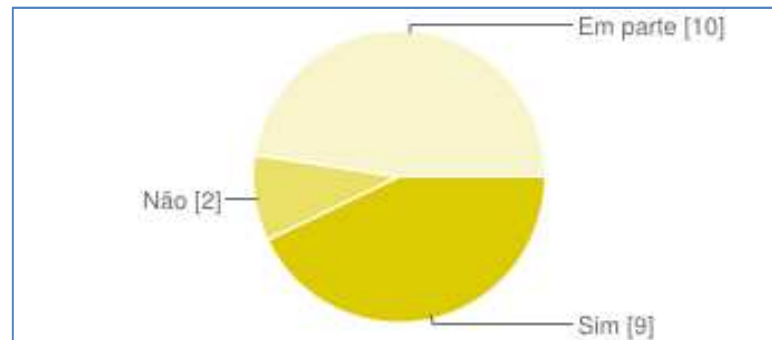
administrativos e pedagógicos precisam ser alinhados em nível de gestão local e do acompanhamento dos gestores da Rede. Também expressa quais Unidades se aproximam e se distanciam do índice mínimo recomendável pelo INADE como referência de qualidade, oportunizando diagnosticar indicadores internos externos que podem contribuir para a construção do Plano de Ação Local que visa melhorias no processo de qualidade da aprendizagem.

Não se consegue perceber ainda, quantitativamente, através dos resultados das avaliações em larga escala Enem e SIMA, expressos neste estudo, melhorias na qualidade da educação que está sendo promovida na Rede, tendo como base os índices de referência destas avaliações. Numa perspectiva de qualidade da educação apenas por resultados nas avaliações em larga escala, percebe-se então que a Rede não alcança tais referenciais de qualidade estabelecidos interna e externamente à Rede. Destacando-se no cenário educacional gaúcho, atualmente, mais pela tradição, identidade humanista e outros indicadores que as famílias também atribuem como valor de qualidade, do que pelos resultados acadêmicos que vem produzindo, como Rede. Do total de Colégios da Rede apenas um, o Colégio 12, sobressai-se no cenário estadual, há alguns anos, dentre as 10 melhores escolas do estado e em 2014, a Rede Marista RS não teve nenhuma escola dentre as 100 melhores colocadas no Exame Nacional do Ensino Médio. (MEC 2014).

Além do desempenho quantitativo nas avaliações em larga escala ENEM e SIMA, temos também como referência os comentários dos gestores às questões relativas às repercussões destes resultados. Na página seguinte, temos o gráfico 12 que nos ajuda a compreender, segundo a avaliação dos gestores, o quanto de influência pode ter os resultados das avaliações em larga escala, no processo de fidelização dos estudantes.

Do total de respondentes, 10 avaliam que os resultados obtidos nas avaliações em larga escala vêm ajudando em parte nos processos de fidelização de estudantes/famílias às unidades e 9 afirmando que sim. Pelas respostas, a hipótese é de que possa haver dúvidas por parte dos gestores, quanto à efetiva contribuição dos resultados para o processo de fidelização, tendo em vista que a maioria destes não atingem os índices de referências interno e externo.

Gráfico 12 - Fidelização dos estudantes



Fonte: elaborado pela autora.

Nesse sentido, as falas dos gestores colaboram para esta percepção, conforme segue:

Aumentamos a fidelização não somente com base nas avaliações porque são resultados baixos, mas também, pela condução de alguns processos-chave da escola. (Entrevistado).

Em parte, pois os resultados ainda não são satisfatórios, mas são elementos que fundamentam o plano de ação da escola para qualificar constantemente a ação pedagógica. (Entrevistado).

Ainda dependemos muito da qualidade individual e do aproveitamento pessoal de cada estudante. Ainda não conseguimos tornar o Fator Escola determinante para melhorar os níveis de aprendizagem o que resulta numa oscilação grande de uma avaliação para outra. (Entrevistado).

Não, pois ainda nossos resultados não são expressivos frente a nossos concorrentes diretos, porém, há um plano de trabalho todo voltado para que a médio prazo possamos apresentar melhores resultados. (Entrevistado).

Temos uma grande comparação de resultados com outras escolas e isto em muitos momentos determina para a família alguma preferência. (Entrevistado).

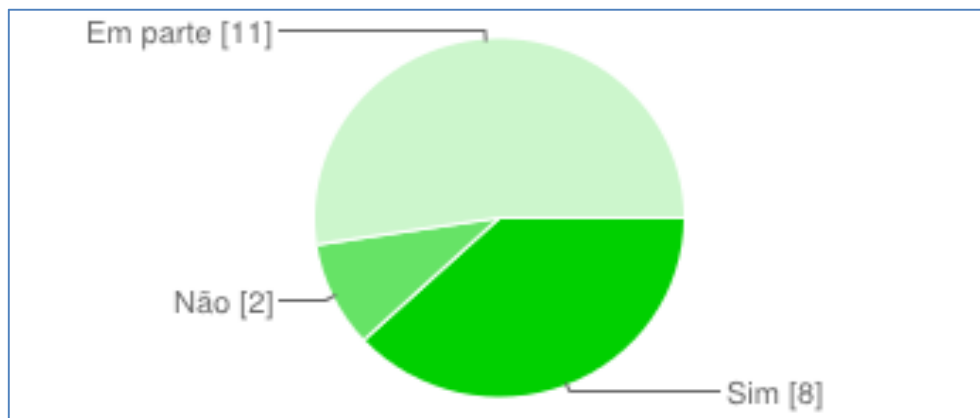
Eu diria que sim e que não, pois julgar uma instituição, apenas por um indicador é muito pouco, hoje existem outros componentes que são importantes para esta fidelização. (Entrevistado).

Tal percepção pode se fazer importante em relação a decisões estratégicas que a rede e os gestores precisam realizar. Por exemplo, investimentos em formação e processos metodológicos de ensino, em detrimento a investimentos em marketing, cujo orçamento às vezes é ainda maior do que o destinado aos processos pedagógicos. Através de dados de

pesquisas como a Avaliação Institucional Marista e Pesquisa de Estudantes Concluintes, é possível também coletar dados que apresentem a percepção mais apurada de indicadores e processos que impactam na fidelização dos estudantes e famílias.

Em relação ao processo de captação de novos estudantes, acontece uma avaliação por parte dos gestores, aproximada à da fidelização. O gráfico 13 aponta que do total de respondentes, 11 também avaliam que os resultados que vêm sendo obtidos nas avaliações em larga escala contribuem em parte, 8 dizem que contribuem na totalidade e 2 respondentes dizem que não contribuem para o processo de captação de novos estudantes.

Gráfico 13 - Captação de estudantes



Fonte: elaborado pela autora.

A partir de comentários dos gestores, percebe-se que as famílias têm vindo buscar na Instituição Marista outros elementos no processo educativo, além do desempenho acadêmico, conforme relatam:

Esta comunidade, em específico, ainda não introduziu plenamente o valor do ENEM e do SIMA entre os critérios de avaliação de qualidade acadêmica da escola. (Entrevistado).

Famílias são porta-vozes da proposta educativa de cada estabelecimento de ensino e divulgam o que acontece no interior da escola. Acabam atraindo amigos que querem a melhor escola para a educação dos seus filhos e a melhor escola não é, seguramente aquela que não erra, mas é aquela se dispõe a experienciar processos transparentes de avaliação, retomada de rumos, amadurecimento e aprendizagens que agregam valor à proposta educativa que se oferece às famílias. (Entrevistado).

Há famílias e estudantes que comentam que sua escolha pela escola está relacionada a um bom resultado no ENEM e à formação em valores humanos.

Assim, embora o nosso resultado no ENEM não seja o melhor da cidade, sua combinação com os demais aspectos desenvolvidos na escola contribui pela sua escolha. (Entrevistado).

Nossa maior captação se dá na Educação Infantil onde os resultados de ENEM e SIMA tem menor impacto. Conta mais a proposta pedagógica própria da EI. Porém os pais dos anos iniciais já acompanham os resultados, o que resulta em uma percepção de maior qualidade do trabalho pedagógico. (Entrevistado).

Como colocado anteriormente temos a comparação, mas temos também o fator humano e a filosofia do colégio que contribuem para a captação. (Entrevistado).

Da mesma forma, em anos em que o colégio tem melhor classificação, as famílias, ao saberem dos resultados, ficam mais confiantes para matricularem seus filhos. De outra forma, percebemos que os resultados não são determinantes para esta opção, pelo fato de a escola continuar captando numa crescente, mesmo com piores resultados. (Entrevistado).

Não, pois ainda nossos resultados não são expressivos frente a nossos concorrentes diretos, porém, há um plano de trabalho todo voltado para que em médio prazo possamos apresentar melhores resultados. (Entrevistado).

O que tenho observado com as novas famílias é que, os pais primeiramente perguntam sobre outros valores importantes para educação e o ENEM é um plus, que reforça a opção dos pais. Os pais não chegam aqui dizendo que escolheram nossa instituição por ser o primeiro, ou o segundo no ENEM na cidade. (Entrevistado).

Ao entrevistar novas famílias, estes elementos se constituem pelas respostas dadas na Entrevista de Ingresso, por exemplo:

Por que optaste pela Instituição Marista como escola para seu(a) filho(a) estudar? (Ficha de entrevista de Ingresso/2014).

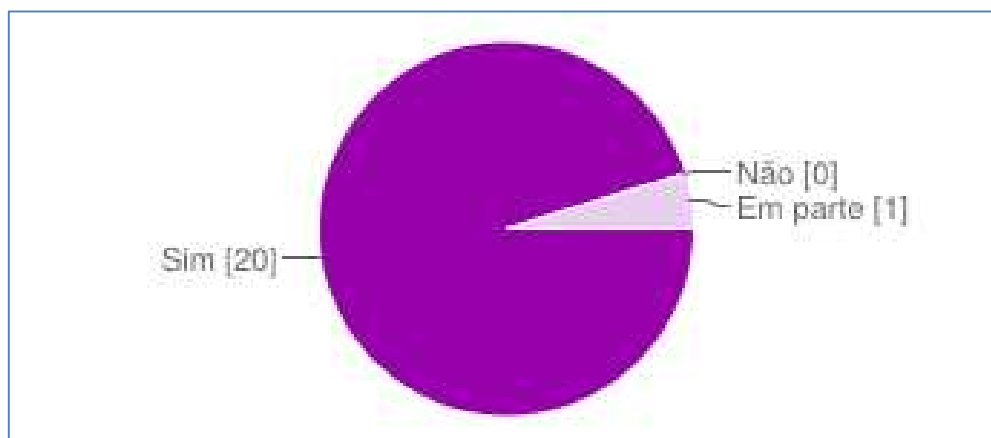
Nas respostas predominantes das famílias, ao optarem por uma instituição Marista, na maioria das unidades estão elementos relacionados a valores humanistas, disciplina, espírito de família e, também em algumas unidades, “desempenho acadêmico”.

O que podemos inferir, também como hipótese, é que os aspectos humanistas ainda podem estar se sobressaindo perante os acadêmicos, na percepção das famílias. Porém, para uma Rede que quer ser Líder de Ensino em 2022 e que tem uma visão de excelência no horizonte (humana e acadêmica), convergir esforços para que a cultura de interpretação que a

comunidade pode estar fazendo sobre a educação Marista reverta-se no mínimo para o desenvolvimento destes aspectos na mesma proporção, pode representar o caminho que deve continuar a ser trilhado. Outra percepção é de que conforme o Relatório Anual da Província Marista (2013), a captação de novos estudantes está acontecendo principalmente nos Níveis mais iniciais de Ensino, o que pode ser um indicador importante para os gestores investirem recursos humanos, pedagógicos e de estrutura **em fidelização** para a constituição dos níveis seguintes de ensino. Assim, poderiam ser diminuídos recursos e esforços nos processos de **captação**, e investidos no de **fidelização**, o que representa também uma lógica de gestão interessante para uma instituição com identidade humanista.

No entendimento de 20 gestores entrevistados, conforme gráfico 14, a melhoria na qualidade da educação se constitui também como um processo que se inicia no Ensino Fundamental I, tem sequência no Ensino Fundamental II e faz um fechamento de competências e habilidades da Educação Básica no Ensino Médio.

Gráfico 14 - Entendimento dos gestores sobre os resultados nos diferentes Níveis de Ensino influenciarem na qualidade da educação



Fonte: elaborado pela autora.

Também podemos perceber através dos relatos dos gestores que os resultados obtidos nas avaliações em larga escala (ENEM e SIMA) podem ser instrumento de gestão administrativa e pedagógica, a partir de indicador de melhoria de processo no nível de ensino e ou nos seguintes:

Esta constatação é obtida a partir dos resultados que já estamos conseguindo no SIMA de 5º ano em 2014 e que iniciamos o trabalho dirigido desde o início de 2013. Este resultado ainda não replicou nos 8º anos e no 3º ano do EM. (Entrevistado).

Percebemos que os estudantes de 5º ano conseguem melhores resultados e que nos anos finais, este resultado cai, voltando a crescer no EM. Se a base dada nos anos iniciais for fraca dificilmente no EM conseguirão alavancar resultados. A percepção da importância de ser um processo de crescimento contínuo, em nossa escola, é evidente. (Entrevistado).

Um resultado final bem sucedido, lá no 3º ano do Ensino Médio depende de todas as etapas da educação básica bem feitas. E não adianta dar a desculpa de que entram alunos matriculados no meio do processo, lá no ensino médio. Se entrou, se a escola matriculou, torna-se a única responsável por minimizar ao máximo, as lacunas que este estudante trouxe com ele. É preciso fazer algo, criar estratégias para nivelamento, enfim, agir para melhorar as condições de aprendizagem de quem está conosco. (Entrevistado).

Com certeza, é com uma base forte de formação básica que construímos a qualidade dos níveis mais complexos. (Entrevistado).

Sim, percebemos muito bem que este trabalho feito nas séries iniciais e finais do ensino fundamental influenciam no ensino médio pois possibilitam que este estudante chegue com uma bagagem melhor e conseqüentemente notas melhores nas avaliações. (Entrevistado).

Estas avaliações são reflexo do trabalho que inicia na Educação Infantil e continua até o EM. com práticas educativas que perpassam todos os segmentos, como por exemplo a pesquisa, o conhecimento de mundo, a contextualização a resolução de situações problemas. (Entrevistado).

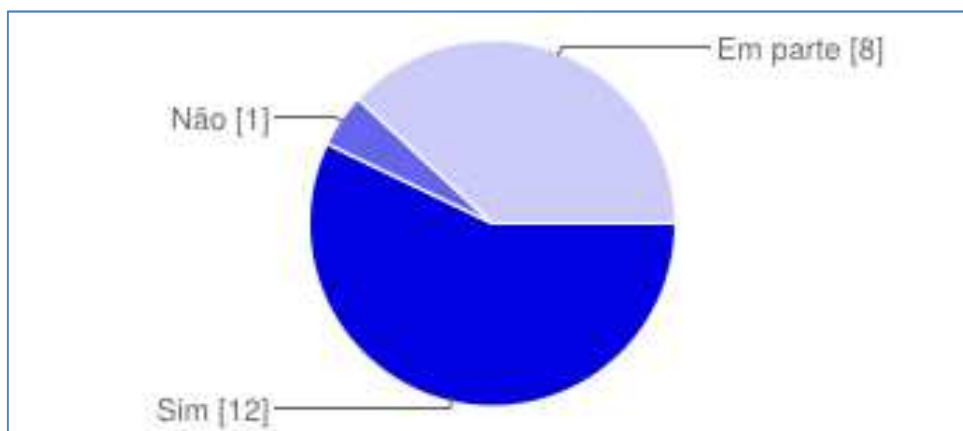
Conforme Belloni (2009), é necessária a clareza na definição do termo avaliação educacional, que se refere à avaliação da aprendizagem ou de desempenho escolar e à avaliação de currículos. Por isso, acredita-se que uma das chaves de interpretação esteja na forma como estes resultados de aprendizagem estão sendo utilizados na perspectiva diagnóstica, como instrumentos pedagógicos se materializando em ações e projetos nas unidades. O quanto que gestores, equipes de apoio e professores dominam a nova forma de pensar e fazer a Educação que numa abordagem de avaliação institucional (Belloni, 2009), refere-se à avaliação de políticas, de projetos e de instituições, trazendo indicadores qualitativos e quantitativos da qualidade educacional das Instituições.

A terceira categoria problematiza se os resultados das avaliações em larga escala ENEM e SIMA estão contribuindo para promoção de ações que contribuam para a melhoria da qualidade da educação, na Rede de Colégios Maristas RS. De acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2007) existem muitas maneiras desse debate ser enfrentado, e apontam

algumas possibilidades, como análise do processo de organização do trabalho escolar, condições de trabalho, programa de formação, gestão da escola, currículo escolar, formação docente e até a análise de sistemas e unidades escolares similares.

Partindo desses aspectos, no gráfico 15, analisamos que 12 gestores, ao assumirem o cargo de diretor ou vice-diretor, percebem que receberam formação específica sobre os processos de avaliação em larga escala pelos dirigentes da Rede de Colégios Marista RS, e 8 percebem que a formação aconteceu em parte.

Gráfico 15 - Formação aos gestores sobre avaliação em larga escala



Fonte: elaborado pela autora.

Interessante este dado porque podemos cruzá-lo com o grau de responsabilidade que esses mesmos gestores atribuem a si, para com estes processos. Se temos 8 gestores, conforme alguns dos comentários abaixo, percebendo que recebem a formação específica **em parte**, neste contexto pode-se apontar aos dirigentes da Rede oportunidade de melhoria na formação promovida aos gestores e também no nível de profundidade que o assunto entra em pauta em visitas técnicas às unidades, reuniões e encontros de diretores e coordenadores e ou devolutiva de desempenho nas avaliações ENEM e SIMA. Percebe-se também, nos comentários, que os gestores avaliam formações distintas em relações as avaliações, sendo a ênfase no SIMA.

Como vice-diretora educacional gostaria de obter maior formação sobre o ENEM. (Entrevistado).

Referente ao SIMA sim, e com bastante profundidade, mas em relação ao ENEM especificamente não vejo tanta ênfase. (Entrevistado).

Em parte pois não participei de formações específicas sobre o assunto, mas sobre a implantação das Matrizes Curriculares que são alinhadas ao ENEM e SIMA. (Entrevistado).

No início da aplicação do SIMA não foram feitas formações específicas mas ao longo dos dois últimos anos os diretores e vice-diretores tem recebido formação nas reuniões de formação. (Entrevistado).

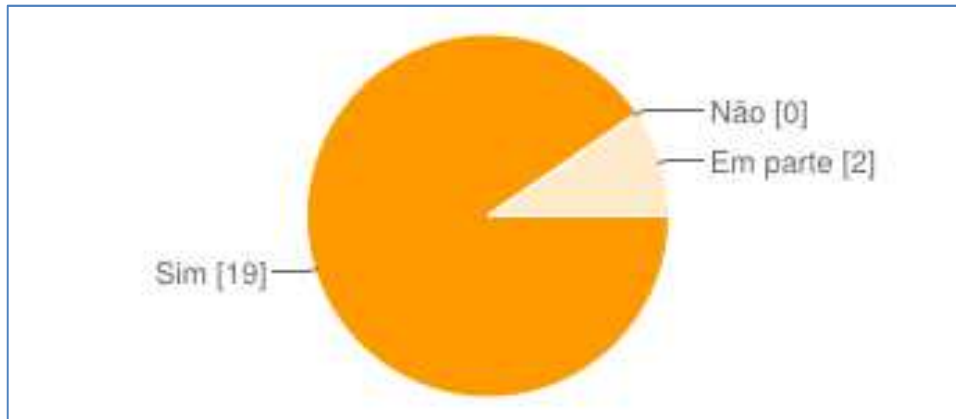
No ENEM não tanto, mas no SIMA recebemos a devolutiva do mesmo anualmente que nos ajuda a pensar em estratégias para melhorar sempre nosso desempenho. (Entrevistado).

As análises e orientações relacionadas ao SIMA são realizadas pelos gestores da Rede Marista em todas as oportunidades e encontros. (Entrevistado).

Estes elementos se tornam pontos importantes de serem problematizados porque uma Rede que tem na Missão e Visão objetivos estratégicos muito definidos, com certeza não tem a intenção de alcançar estes apenas **em parte e tendo como referência de qualidade educacional apenas índices internos**. Entra em pauta aqui a importância na clareza do entendimento de conceitos e processos assegurados nos principais documentos, porque como um gestor em dúvida poderá mobilizar demais integrantes da equipe, à mobilização dos professores, que por sua vez precisam mobilizar estudantes a uma aprendizagem significativa?

Mas mesmo com a percepção de alguns gestores de que a formação em relação aos processos das avaliações em larga escala aconteça em parte, para 19 dos gestores informantes, conforme gráfico 16, há ações e projetos administrativos e pedagógicos (Planos de Ação Locais) que estão sendo planejados a partir dos resultados das avaliações em larga escala e que estão auxiliando na melhoria dos processos educacionais.

Gráfico 16 - Planos de Ação Locais a partir dos resultados do ENEM e SIMA



Fonte: elaborado pela autora.

Como exemplo de ações e ou projetos que as equipes escolares vêm planejando, implementando, executando e avaliando, a partir da análise dos resultados nas avaliações em larga escala, podemos destacar a ampliação de carga horária para formação de professores e projetos com metodologias por área do conhecimento, conforme relatos de alguns gestores:

Qualificação dos espaços formação dos professores visando metodologia diferenciada. (Entrevistado).

Sim, investimentos em formação de educadores, ampliação da carga-horária de reuniões de formação, investimento em novas tecnologias em sala de aula, oferta de estrutura de suporte laboratorial aos professores, grupos de estudo, reforço escolar. (Entrevistado).

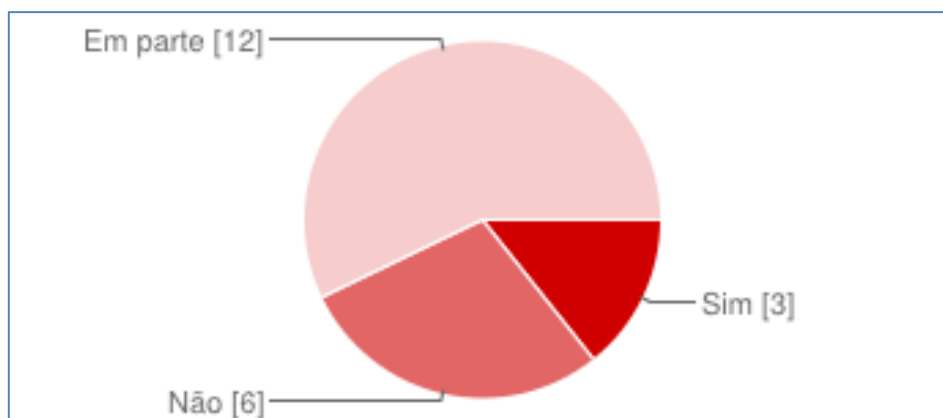
Direção/SCP/SOE/Biblioteca/TE/SPE desenvolvem um plano de ações focadas na motivação dos estudantes para buscar melhores desempenhos, aulas de nivelamento para estudantes que vêm de outras escolas a cada ano, aulas de reforço escolar para estudantes que apresentam baixos desempenhos durante o ano, parceria com cursinhos pré-vestibulares para aulões com dicas sobre o ENEM, Jogos Lúdicos com temas e questões do SIMA e ENEM e outras, marcadores de páginas com dicas especiais para o ENEM, ambiente específico com materiais e subsídios didáticos específicos para ENEM e outras estratégias que vão surgindo a cada ano, a partir de discussões e reflexões sobre possibilidades, com a equipe e professores. (Entrevistado).

Construção de planos de ação para qualificação do trabalho pedagógico; - Formação na construção de questões conforme a TRI; - Estudo das matrizes de referência do ENEM, SIMA e Brasil Marista; - Reformulação metodológica para um trabalho por área do conhecimento; - Intensificação do Programa Hábitos de Estudo; - Intensificação do Programa de Formação de Leitores; - Intensificação do Programa de Iniciação Científica; - Produção de materiais e semanas específicas de preparação ENEM, evidenciando estilos de questões e tempos de resposta; - Plano Diretor (reformulação dos espaços físicos de sala de aula, biblioteca, laboratórios - física, química, biologia, tecnologias e artes, salas de estudo). (Entrevistado).

Estamos ampliando a carga horária de estudos e planejamentos dos professores com a equipe diretiva e pedagógica para elaborar projetos, por áreas de conhecimento e entre áreas, visando integrar e relacionar os conhecimentos com o cotidiano e a vida dos estudantes. (Entrevistado).

Para 12 gestores respondentes, expressos no gráfico 17, os resultados que vêm sendo obtidos nas avaliações em larga escala evidenciam excelência humana e acadêmica, em parte nas ações. Para 6 não evidenciam e, para apenas 3, os resultados nas avaliações em larga escala ENEM e SIMA conseguem evidenciar sim aspectos de excelência humana e acadêmica nas ações promovidas pelas unidades.

Gráfico 17 - Resultados das avaliações em larga escala evidenciando melhorias na excelência humana e acadêmica



Fonte: elaborado pela autora.

Diferentes aspectos internos e externos, conforme Dourado, Oliveira e Santos (2007), podem representar e ou interferir na avaliação da qualidade, o que nos faz problematizar que ter como referência apenas resultados de avaliações em larga escala para tomada de decisão pode-se inclusive diminuir a possibilidade de efetivação de uma educação com qualidade, não abrangendo todos os aspectos organizacionais da Instituição. Segundo os gestores, os

resultados das avaliações em larga escala estão sendo instrumentos de partida, de análise de alguns indicadores, mas não como instrumento único de avaliação da qualidade educacional. Há de se levar também em consideração, em relação à qualidade educacional, especificamente se tratando da Instituição Marista, os indicadores relacionados à cultura identitária e organizacional de cada unidade, segundo comentam os gestores:

Temos um longo caminho a percorrer. Ainda estamos muito aquém das nossas possibilidades. O processo é recente e precisa de um ciclo completo para avaliarmos os resultados. Retomarmos as ações e projetos propostos e propor novas intervenções. Mas temos metas claras e sabemos onde queremos chegar. As metas são partilhadas com toda equipe e traçamos um caminho, uma rota para lá chegarmos. Este processo foi fundamental para nos orientar e podermos trabalhar com mais confiança. (Entrevistado).

Na minha opinião não trazem todas as respostas para evidenciar a excelência humana e acadêmica mas dão um norte importante para planejamento, execução e avaliação. Cada estudante é um indivíduo com características e necessidades diferentes. Ainda existem a possibilidade de fatores aleatórios que podem interferir nos resultados de cada um destes estudantes. (Entrevistado).

Dados como o SIMA e ENEM nos dão um panorama amplo de como proceder e por onde trilhar nossos métodos e esforços. Contudo eles não são uma verdade em si mesmo. É preciso que se tenha um olhar para outras facetas dentro da escola e fora dela. (Entrevistado).

Pelo contrário, demonstra nossas fragilidades na formação, especificamente acadêmica, onde vemos nosso estudante concluir o ensino médio sem ter trabalhado as competências necessárias para chegar ao fim do EM e sentir-se preparado para as exigências do ENEM e SIMA. (Entrevistado).

Tanto o Sima quanto o Enem trazem elementos parciais da formação e qualidade. Numa dimensão de Educação Inteira. Diversos aspectos ficam na periferia do modelo do SIMA e ENEM. (Entrevistado).

Em parte, pois é possível mapear muitas coisas através das avaliações, mas não todas as respostas. Tem situações muito particulares de cada unidade que as vezes trancam o processo. Mas acredito que os resultados sinalizam sim muitos caminhos que podem ser melhorados. (Entrevistado).

Todas não, acredito que nenhum instrumento avaliativo pode fazer isso. A avaliação é um processo! (Entrevistado).

As avaliações são ferramentas importantes para a síntese de indicadores que servirão sim como referência de avaliação dos processos, mas não numa totalidade. As pesquisas institucionais trazem muitas vezes mais informações determinantes que as avaliações ENEM e SIMA. Mas não podemos negar que precisamos desses instrumentos para termos um ponto de partida. (Entrevistado).

Diante deste entendimento, pode-se levantar a hipótese de que, em relação ao Sima, por ser uma avaliação interna Marista, outros indicadores (internos e externos) possam ser agregados à Matriz de Referência, como forma de aproximação da realidade cotidiana humanista e acadêmica das unidades e da Rede.

Como oportunidade de melhoria aos dirigentes da Rede e gestores das unidades, tem-se a continuidade no investimento do planejamento, implantação e execução do Plano de Ação Local ENEM e SIMA, a partir dos resultados das avaliações em larga e também pesquisas Institucional e dos Concluintes, pois este pode ser um instrumento com mais potência de contemplação de variáveis internas para tomada de decisão estratégica e operacional das equipes, aliados aos indicadores da Rede. “Há elementos fundamentais, como valor da instituição, que não são captados nas avaliações externas, como a espiritualidade, a solidariedade, o esporte e a produção artística ou científica do estudante. Para esta e outras dimensões da identidade, existem evidências, como as ações realizadas pelos grupos, a participação em eventos internos e externos, a organização de mostras e exposições, a submissão dos projetos a premiações ou certificações externas”, comenta um gestor.

A quarta e última categoria que apresentamos relaciona-se ao objetivo de identificar se a identidade humanista da instituição Marista está conseguindo ser uma referência frente a processos que mesmo na perspectiva diagnóstica de avaliar em larga escala, atende também a interesses de um mercado educacional. Esta categoria se torna importante ser problematizada no estudo porque, de acordo com a Visão do PE da Província Marista do RS 2012-2022 (2012), a Rede de Colégios quer tornar-se Rede líder em educação integral, conforme macro-objetivo do PE (2012) implantando paradigma pedagógico-pastoral de qualidade humana e acadêmica nos serviços.

Nesta perspectiva, faz-se necessário que as opções estratégicas e ou operacionais de implementação do PEM, do PE e das Matrizes Curriculares, nas unidades ou na Província sejam político-pedagógico-pastorais. De acordo com 13 gestores, os sinais da identidade humanista Marista são percebidos em parte nos processos de realização das avaliações em larga escala ENEM e SIMA e, para 8, esses sinais podem ser percebidos na totalidade. Analisando as respostas escritas à questão do questionário que aborda esta temática, percebe-

se que os sinais da identidade institucional humanista são mais visíveis **na forma (didática da pedagogia Marista)** como gestores, dirigentes da Rede e professores planejam e implementam os processos. Quando chega à fase de execução e avaliação desses mesmos processos, os sinais da identidade humanistas da Instituição se tornam mais limitados de serem aplicados/percebidos.

As estratégias escolhidas e/ou decisões tomadas, não preveem apenas a excelência acadêmica. São contextualizadas com o Projeto Educativo que envolve outras competências. (Entrevistado).

Ainda percebo um conflito e necessidade de organizarmos o processo de modo que o trabalho com valores maristas e as competências e habilidades exigidas nas avaliações de larga escala possam trabalhar para o mesmo objetivo: a formação integral. (Entrevistado).

Na verdade as avaliações externas consomem a maior parte da nossa energia na excelência acadêmica o que muitas vezes nos enfraquece para trabalhar os valores, princípios, excelência humana e carisma). (Entrevistado).

Considero estas avaliações mais voltadas para a formação acadêmica, pois muitas vezes temos dificuldade na gestão que envolve o humano com os resultados. As inclusões são realmente algo a ser pensado nestes casos tão presentes na nossa missão, porém desconsiderados nestas avaliações. (Entrevistado).

Não sei se conseguimos colocar esta questão em avaliações do tipo prova. Me parece que estes sinais podem ser vistos na análise dos resultados ou nas ações programadas. Acredito que os princípios institucionais devem aparecer na maneira como pensamos a excelência acadêmica, na preparação de nossos estudantes para avaliações externas - não sei neste momento como conciliar a não ser em nossas atitudes como gestores. (Entrevistado).

A aplicação e construção dos materiais e a preparação das aulas devem ser permeadas por um compromisso ético. (Entrevistado).

A partir das considerações acima e do que está previsto na Visão do PE 2012-2022 da Província RS, de que aspectos humanos e acadêmicos, nos próximos anos, necessariamente precisarão ser promovidos com mesma proporção de importância, fomos buscar fundamentação no documento Matrizes Curriculares do Brasil (TESSITURAS..., 2014, p. 32), que expressa e sistematiza as intencionalidades do PEM, na perspectiva do currículo escolar

Marista: “Para concretização e utilização das Matrizes Curriculares do Brasil Marista, são necessários que os conceitos fundamentais objeto de estudo, eixo estruturante, competências, e conteúdo nuclear sejam incorporados na prática educativa”.

Este fragmento se torna relevante porque as Matrizes Curriculares orientam que os conhecimentos deverão ser problematizados a partir de quatro macro-competências: a acadêmica, a ético-estética, a tecnológica e a política. “Considerar o cultivo dos valores estéticos, culturais, políticos e éticos; os valores maristas da humildade, da simplicidade, do espírito de família, da solidariedade e os valores evangélicos da justiça, da paz, da fraternidade, na luta pela promoção e defesa dos direitos humanos” são objetivos a serem alcançados em formação humana através da competência ético-estética. (MATRIZES CURRICULARES DO BRASIL MARISTA, 2014, p. 20). Como reflexão aos gestores, líderes da Rede e coordenadores, quem sabe a possibilidade seja garantir a implementação de ações, planejamentos e projetos contemplando o desenvolvimento do conhecimento através das macro-competências com igual grau de importância para a formação integral. Acreditamos ser este um dos desafios da Rede de Colégios Maristas RS, que apesar de ainda não expressar a qualidade dos seus processos educacionais em forma de resultados nas avaliações em larga escala ENEM e SIMA, tem atualmente na competência acadêmica o principal viés de desenvolvimento de conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para a realização deste estudo esteve relacionada à necessidade de aprofundamento teórico sobre a implementação das políticas públicas de avaliação em larga escala com repercussões também na Instituição de Ensino Privado. O enfoque recaiu intencionalmente sobre a Instituição Marista, que baseada em princípios humanistas, precisa reinventar-se no cenário educacional, fazendo opções por estratégias de eixo de mercado que visam garantir sustentabilidade financeira e também social. Como recorte de análise, temos a Rede de Colégios Maristas RS pertencente à Província Marista do Rio Grande do Sul.

Dentre as diversas contribuições que este estudo pode representar, destacamos, inicialmente, que as opções visando à perenidade do Instituto, sejam elas de sustentabilidade da identidade institucional ou da financeira, estão amparadas no Planejamento Estratégico 2012- 2022 da Província Marista do Rio Grande do Sul e da Rede de Colégios Maristas RS e em documentos balizadores, como Projeto Educativo e Matrizes Curriculares do Brasil Marista. Essa constatação se faz importante porque, aceitando ou não as opções estratégicas, cada Irmão ou leigo Marista que estiver em alguma Unidade de Ensino no Brasil Marista, vai precisar participar da implementação destes documentos que desdobrados em ações, projetos e instrumentos, são metas estratégicas a serem alcançadas nos próximos anos. Parece-nos que não há como voltar atrás nestas intenções. Primeiro, porque foram decisões do 21º Capítulo Geral (encontro de maior significância no Instituto), e segundo porque oscilar em decisões tão significativas e que já estão desdobradas em documentos e no Planejamento Estratégico das Unidades poderia não gerar confiança e nem auxiliar na consolidação de processos já iniciados. Esta consideração se torna relevante porque, pelo enfoque histórico, será preciso cada vez mais assumir que a instituição Marista de princípios humanistas está também se ancorando em discursos e práticas de quase-mercado. Por outro lado, a Instituição estar buscando a sustentabilidade financeira e social através do aperfeiçoamento na gestão, melhorias na estrutura física, tecnológica e em metodologias e estratégias de ensino mais adequadas ao contexto das novas gerações, não quer dizer que irá descaracterizar-se quanto à identidade institucional que a diferencia.

Parece-nos importante ressaltar a importância de ser buscado o equilíbrio no desenvolvimento entre as dimensões humana e acadêmica, destacadas em documentos que estão sendo implementados. Ao lermos os mesmos, percebe-se que a **chave de leitura** pode estar na **forma** com que cada ação está sendo planejada, implementada, executada e avaliada pelos principais dirigentes da Rede e das Unidades. Como instituição humanista, ter **uma**

pedagogia, um jeito de fazer, pode ser a forma de atingir a sustentabilidade financeira e social (porque independente do que for realizado, precisará seguir um jeito, uma forma própria), preservando, assim, aspectos fundacionais humanistas.

Quanto à análise quantitativa de desempenho nas avaliações em larga escala, ENEM e SIMA, percebemos que os resultados que foram obtidos no EM, nos últimos anos destacados em cada avaliação, atestam que a Rede de Colégios Marista RS não vem apresentando resultados que expressam melhoria na qualidade da educação Marista, na lógica dos indicadores das matrizes de referência vigentes. Porém, constata-se que os resultados nas avaliações em larga escala ENEM e SIMA têm auxiliado a equipe de dirigentes locais, na perspectiva diagnóstica, no planejamento, implementação, execução e avaliação de Planos de Ação Locais, visando à melhoria na qualidade da aprendizagem e da gestão nas Unidades, o que a médio e longo prazo pode representar melhoria na qualidade educacional promovida pela Rede de Colégios Maristas RS.

Mediante estas constatações, o estudo que propomos na Rede de Colégios Maristas RS permite inferir que somente os resultados das avaliações em larga escala não são suficientes para trazer todas as respostas necessárias para garantir uma educação de qualidade, e devem ser relativizados. Faz-se necessário cruzar os resultados destas, com indicadores do atual contexto social, econômico, cultural e político, e também do contexto da identidade institucional. No caso específico da Rede Marista RS, a mesma vem crescendo em número de estudantes nos últimos anos, conforme aponta o Relatório Anual da Província Marista (2013), (indicativo de que as famílias valoram outros indicadores de qualidade, além do acadêmico) apesar do desempenho acadêmico ainda não estar aproximado de escolas em condições similares, que apresentam resultados aproximados aos indicados pelas matrizes de referência ENEM e SIMA.

Percebe-se que são desafiadores os objetivos educacionais Maristas, assim como os da educação pública, requerendo estudos que apontam, compromisso na esfera local, municipal, estadual e nacional com a promoção de uma educação de qualidade em nosso país, programas de formação e acompanhamento aos gestores e equipes, plano de carreira para os gestores, equipes cientes das responsabilidades estratégicas e operacionais das Instituições independente de ser pública ou privada, estudo e implementação de documentos norteadores, formação continuada a professores, horas específicas para estudo e planejamento dos professores e Planos de Ação Locais que, a partir do diagnóstico de resultados quantitativos e qualitativos, poderão delimitar ações e projetos mais eficazes às necessidades específicas dos diferentes contextos.

Se há instituições que estão conseguindo promover educação de qualidade, tendo como referência indicadores de qualidade da matriz de referência nacional, por exemplo, por que a Instituição Marista, com uma pedagogia própria, estrutura em Rede e estrutura física e tecnológica à disposição não haverá de conseguir também? O desafio já foi lançado e 2022 será o ano de avaliar a caminhada e o potencial que a Instituição Marista RS terá para equilibrar formação humana e excelência acadêmica, revertendo em qualidade educacional ofertada à comunidade.

Estamos cientes das contribuições deste estudo, bem como das limitações e incompletudes devido à abrangência e à complexidade da temática escolhida. Apesar do exaustivo levantamento de dados efetuado, análises de resultados do ENEM e SIMA e repercussões destas avaliações no cenário educacional, a temática abre espaço para que outros estudos sejam desenvolvidos a partir deste. Um deles, que este estudo não pôde aprofundar, diz respeito a metodologias e estratégias de ensino. Esse é um assunto que a nosso ver merece olhar mais atento, especialmente considerando a especificidade da pedagogia e do currículo Marista frente aos desafios contemporâneos do cenário educacional privado.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

AFONSO, Almerindo Janela. Dossiê: Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012.

_____. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 31, n. 113, p. 1137-1156, out.-dez. 2010.

_____. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALMEIDA, Ana Luísa de Castro. A construção de sentido sobre “quem somos” e “como somos vistos”. In: MARCHIORI, Marlene (Org.). **Faces da cultura e da comunicação organizacional**. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, 2006.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educ. Soc.**, v. 34, n. 125, pp. 1153-1174, 2013.

ALVESSON, M. Talking in organizations: managing identity and impressions about and advertising agency. **Organization studies**, v. 15, n. 4, p. 535-563, 1994.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARAÚJO, A. B.. **O governo brasileiro, o BIRD e o BID: cooperação e confronto**. Brasília, IPEA, 1991.

ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo: políticas e prática**. Campinas: Papirus, 1999.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, Recife, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez, 2011.

AZZI, Riolando. **História da educação católica no Brasil: Contribuição dos Irmãos Maristas**. São Paulo: SIMAR, 1996.

_____. **História da educação católica no Brasil**. v. 1. São Paulo: FTD, 1997.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen. **Educação à venda**. Viseu: Pretexto, 2005.

BARREIROS, Débora R. O discurso das propostas curriculares: em questão a classificação ou o aprendizado? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. Caxambu-MG. **Anais... Intelectuais, conhecimento e espaço público**, 2001, CD.

BARROSO, J. (Org.). **A escola pública: regulação, desregulação e privatização**. Porto: Asa, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: JorgeZahar, 1991/1999.

BELLONI, Isaura. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. **Linhas Críticas**, v. 5, n. 9, jul a dez/2009. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/artcle/viewFile/6711/5418>>. Acesso em: 8 out. 2014.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Encceja. [2014]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12485&Itemid=784>. Acesso em: 12 maio 2014.

CAMPEÃO, Mara Regina de Ávila. **Um estudo de caso sobre a história de instituições educativas: o Colégio São José/ Montenegro/RS**. São Leopoldo, 2006. Disponível em: <[http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/Um estudo de caso.pdf](http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/Um%20estudo%20de%20caso.pdf)>. Acesso em: 23 ago. 2014.

CARVALHO, Marília Pinto de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 321-352, 2001.

CORSETTI, Berenice. Políticas extraterritoriais de seus desdobramentos na educação brasileira. In: Encontro nacional de didática e prática de ensino – endipe, XVI. 2008, Porto Alegre. XIV ENDIPE. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 1, p. 1-12.

COSTA ALMEIDA, Luana; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade** [Online] 34, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87330049008>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DANIELI, Liane Pascoali. **Inter-relações entre Enem, concepções de qualidade e ações desenvolvidas em colégios do Grupo Marista**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2014.

DI CARLO, M. **Teachers matter, but so do words**. Blog. July 14, 2010. Disponível em: <<http://shankerblog.org/?p=74>>. Acesso em: maio 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **Qualidade da educação: conceitos e definições**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: Perspectivas e Desafios. Centro de Estudos. **Educação & Sociedade - CEDES**, Campinas, v. 29, p. 29-78, maio/ago, 2009.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 93-110.

ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. **Avaliações em Educação: novas perspectivas**. Coleção Ciências da Educação. Portugal: Porto Editora, 1999, p. 19-124.

FISCHER, Beatriz T. Daut. **Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

FRANÇA, Leonel S. J. **O método pedagógico dos Jesuítas**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luis Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **A cidadania negada Políticas de Exclusão na educação e no trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2011.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1999.

FURET, Jean-Baptiste. **Vida de São Marcelino José Bento Champagnat**. São Paulo: Loyola: SIMAR, 1999. p. 1-42.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Luzia de Fátima. **Programa de avaliação do sistema educacional do Paraná – AVA – 1995/2002: uma avaliação a serviço da formação humana ou de favorecimento ao mercado econômico?** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

GUIA DO ESTUDANTE ENEM 2010. **Muitas razões para fazer o Enem**. São Paulo: Editora Abril, 2010.

GUSMÃO, Joana Borges Duarte de. **Qualidade da educação no Brasil: Consenso e diversidade de significados**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HADDAD, Fernando. Saiba o que mudou na prova. In: **Explicando o Enem**. São Paulo: Abril Educação, 2010.

HOFFMAN, Jussara. Entrevista. **Revista Online**, Destaque Educação DE, 22 nov. 2013.

INSTITUTO DE AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (INADE). [2013]. Disponível em: <www.institutoinade.com.br>. Acesso em: 01 set. 2013.

_____. **Sistema de Resultados**. [2014]. Disponível em: <<http://sistemaderesultados.com.br/Unidade/AR/Arquivos.aspx>>. Acesso em: 10 maio 2014.

INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS. **Documento: Orientações para reflexão face ao 21º Capítulo Geral**. Roma: [s.e.], 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. Fundamentação Teórico- Metodológica. Brasília: INEP, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Avaliação Nacional da Alfabetização**. ANA. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>>. Acesso em: 12 maio 2014.

LEHER, R. O. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para "alívio" da pobreza**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LICHTENSZTEJN, S., BAER, M. **Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada: Administração, supervisão e orientação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHIORI, Marlene (Org.). **Faces da cultura e da comunicação organizacional**. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, 2006.

MARCHIORI, Marlene. **Organização, cultura e comunicação: elementos para novas relações com o público interno**. 1995. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MARISTAS. **Material de identidade visual**. Disponível em: <http://marista.edu.br/ims/files/2011/05/MIV_Marista_Eletronico_09dez20081.pdf>. Acesso em: 12 maio 2014.

_____. **Sistema Marista de Avaliação**. Disponível em: <<http://www.maristas.org.br/portal/noticias.asp?IDNtc=697&rnd=191192797084209>>. Acesso em: 12 maio 2014.

_____. **Timeline**. Disponível em: <<http://maristas.org.br/infografico/timeline/>>. Acesso em: 12 maio 2014.

MANUAL de planejamento estratégico 2012-2022. **Entidade Mantenedora: União Sul Brasileira de Educação e Ensino – USBEE**. Porto Alegre, 2012.

MCNAMARA, R. **Cem países, dois bilhões de seres: a dimensão do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1974.

MISSÃO EDUCATIVA MARISTA: um projeto para nosso tempo. Belo Horizonte, MG: Casa de Editoração e Arte. 1999, p. 21.

MÖLLMANN, Ibanor. **Gestão e avaliação em largo escala: uma análise a partir da perspectiva de escolas privadas no Rio Grande Sul**. São Leopoldo, 2010. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/IbanorMollmannEducacao.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

MOROSINI, Marília Costa (Ed.) **Enciclopédia de pedagogia universitária**. v. 2. Brasília (DF): INEP, 2006.

MURAD, Afonso. **Gestão e espiritualidade: uma porta entreaberta**. São Paulo: Paulinas, 2008.

NOGUEIRA, Francis M. G.. **A ajuda externa para a educação brasileira na produção do “mito do desenvolvimento”**: da USAID ao BIRD. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1998.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; MOURA CASTRO, Cláudio de (Coord.). **Ensino Fundamental & Competitividade empresarial**: uma proposta para a ação do governo. São Paulo: Instituto Herbert Levy, 1993.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade de Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./fev./mar./abr. 2005.

PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos. **Construção e avaliação do projeto curricular de escola**. v. 19. Portugal: Porto, 2002.

PAIER, Leci Salete. **A trajetória da Escola Menino Jesus (1941-2008)**: princípios, identidade e cultura Notre Dame. 2009. Dissertação (Mestrado e Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

PARANÁ. Governo do estado. Secretaria de educação. Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=61ww.e>. Acesso em: 12 maio 2014.

PEREIRA, Marcos Villela. A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 52 jan./mar. 2013.

PICONE, Ugenia Vianna. **Sistema mundial de avaliação da educação**: impactos no ensino fundamental na cidade de Curitiba analisados a partir da aplicação e dos resultados do IDEB. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Centro Universitário Franciscano do Paraná, Curitiba, 2012.

REGIMENTO ESCOLAR. Entidade Mantenedora: União Sul Brasileira de Educação e Ensino – USBEE. Porto Alegre. 2010

RINDOVA, V. P.; FOMBRUM, C. J. The eye of the beholder: the role of corporate reputation in defining organizational identity. In: WHETTEN, David A., GODFREY, Paul C. (Orgs.). **Identity in organizations**: building theory through conversations. Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications, 1998.

RODRIGUES, Nadir Bonini. **São Marcelino Champagnat**: o vencedor de desafios, nosso padroeiro. Porto Alegre: Colégio Marista Champagnat. 2006, p. 13-163.

RUSS, Jaqueline. **Dicionário**. Tradução de Alberto Afonso Muñoz. São Paulo: Scipione, 2003.

SANTOS FILHO, J. Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio o paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, p.13-59, 2001.

SAMMON, Séan D. Ir. Tornar Jesus Cristo conhecido e amado: a vida apostólica Marista hoje. **Circulares do Superior Geral dos Irmãos Maristas**, Roma, v. 31, n. 3, p. 39-60, 6 jun. 2006.

SCHULTZ, Majken; HATCH, M. J.; LARSEN, M. H. **The expressive organization: linking identity, reputation and the corporate brand**. NEW York: Oxford University press, 2000. 272p.

SCHWARTZMAN, Simon. As avaliações de nova geração. In: SOUZA, Alberto de Mello (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 15-34.

SILVA, Claudene Souza da. **O Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e suas repercussões nos trabalhos pedagógicos dos professores do Ensino Médio do município de Oriximiná**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

SILVA, Alessandra Pio. **Técnicos em Assuntos Educacionais do Colégio Pedro II: História, Identidade e Limites de Atuação 2012** 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

_____. Qualidade social da educação pública: Algumas aproximações. **CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: maio 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. cap. I. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 93-110.

SILVEIRA, Maria de Fátima. **Competência leitora requerida no ENEM**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande.

SIMA. Sistema Marista de Avaliação: **Documento de Referência Teórico- Metodológico do SIMA**. Brasília: Província Marista do Brasil Centro Norte, 2006.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil. **Educação & Sociedade** [Online] 2003, 24. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313719007>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

SZYMCZAK, Dorotéia Bartz. **Confessionalidade e identidade institucional de instituições Católicas e Luteranas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba-PR. 2000.

THE WORLD BANK. **Brasil**: projetos e programas. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/projects>>. Acesso em: 12 maio 2014.

TESSITURAS do currículo Marista: matrizes curriculares de educação básica: área de matemática e suas tecnologias:[área de ciências da natureza e suas tecnologias] /União Marista do Brasil. – Brasília: União Marista do Brasil 2014.

TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

UMBRASIL. **Ecos de Mendes**, Relatório da Assembleia Internacional da Missão Marista: Um coração uma missão, Brasília, 2007.

_____. **Projeto Educativo do Brasil Marista**: nosso jeito de conceber a Educação Básica. Brasília: UMBRASIL, 2010.

VAN ZANTEN, A. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.126, p. 565-593, 2005.

WASELFISZ, Jacobo. Sistemas de avaliação do desempenho escolar e políticas públicas. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação. n. 1, p.5-22, dez. 1993.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. (Org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

WOLFF, Laurence. Avaliações educacionais: uma atualização a partir de 1991 e implicações para a América Latina. In: BOMENY, Helena (Org.). **Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana**: realidades e desafios. Rio de Janeiro: FGV, 1997. p, 1-8.

ZÁKIA, S.; OLIVEIRA, R. Políticas de avaliação da educação e quase- mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS GESTORES (DIRETORES E VICE-DIRETORES) DOS 18 COLÉGIOS MARISTAS RS

PPGEDU - Unisinos

Pesquisa Mestrado – Questionário com Diretores e Vice-diretores

Mestranda: Simone Martins da Silva

Nome da Unidade em que atua: _____

Função na unidade que atua: _____

1- Ao desempenharem o cargo de diretor ou vice-diretor, vem recebendo/participando de formação específica da Rede de Colégios Maristas RS sobre os processos das avaliações em larga escala ENEM e SIMA(objetivos, histórico, análise de dados...)?

sim

não

em parte

Comente a resposta: _____

2- Indica o grau máximo que atribuis a cada setor relacionado abaixo, em relação a responsabilidade para com processos e resultados das avaliações em larga escala ENEM e SIMA. Sendo 1, o grau de menor responsabilidade e 10, o grau de maior responsabilidade:

Serviço de Pastoral Escolar

Vice-direção

Serviço de Coordenação Pedagógica

Direção

Serviço de Orientação Educacional

Tecnologia da Informação TI

Tecnologia Educacional TE

Biblioteca Escolar

Comente a resposta: _____

3- Os resultados que vêm sendo obtidos nas avaliações em larga escala ENEM e SIMA na unidade em que atua como gestor, vem contribuindo para o processo de fidelização dos estudantes/famílias?

sim

não

em parte

Comente a resposta: _____

4- Os resultados que vêm sendo obtidos nas avaliações em larga escala ENEM e SIMA na unidade em que atua como gestor, vem contribuindo para o processo de captação de novos estudantes/famílias?

sim

não

em parte

Comente a resposta: _____

5- Na unidade em que atua como gestor é possível perceber que os resultados que vêm sendo obtidos nas avaliações em larga escala ENEM e SIMA, evidenciam que a melhoria na qualidade da educação se constitui como um processo que inicia nas Séries Iniciais e Finais e que influencia no Ensino Médio?

sim

não

em parte

Comente a resposta: _____

6- Os resultados obtidos nos últimos anos nas avaliações em larga escala ENEM e SIMA têm sido utilizados como instrumento de gestão pedagógica/administrativa visando melhorias na qualidade da educação na unidade em que atua como gestor?

sim

não

em parte

Comente a resposta: _____

7- A partir dos resultados que vêm sendo obtidos nas avaliações em larga escala ENEM e SIMA, nos últimos anos, há ações/projetos pedagógico/administrativo que estão sendo implementados que evidenciam melhoria na qualidade da educação do Ensino Médio, na unidade em que atua como gestor?

sim

não

em parte

Comente sua resposta(se a resposta for sim ou em parte nomeie que ações/projetos são estes)_____

8- A Rede Marista RS tem proporcionado momentos de planejamento, execução e avaliação dos resultados que vêm sendo obtidos nas avaliações em larga escala ENEM e SIMA, na unidade em que atua como gestor?

sim

não

em parte

Comente a resposta: _____

9- Os resultados que vêm sendo obtidos nas avaliações em larga escala ENEM e SIMA nos últimos anos, no Ensino Médio, trazem todas as respostas para evidenciar a excelência humana e acadêmica na unidade em que atua como gestor?

sim

não

em parte

Comente a resposta: _____

10- Percebes sinais da Identidade Institucional Marista(valores, princípios, excelência humana, carisma) nos processos que vêm sendo utilizados no planejamento, execução e análise de resultados das avaliações em larga escala ENEM e SIMA, na unidade em que atua como gestor?

sim

não

em parte

Comente a resposta: _____

11- Há envolvimento da direção/vice-direção, durante o ano letivo, no planejamento, execução e avaliação dos processos de realização das avaliações em larga escala ENEM e SIMA, na unidade em que atua como gestor?

sim

não

em parte

Comente a resposta: _____