

# Avaliação Externa do Ciclo Básico: Diagnóstico Necessário à Melhoria da Qualidade da Educação

Denise Pereira Torres de Oliveira\*

## RESUMO

*Avaliação Externa, prática usual em vários países, surge no cenário educacional brasileiro, no início dos anos 90, como estratégia utilizada pela gestão pública para avaliar a qualidade do sistema de ensino, prioritariamente, a educação básica. A estratégia foi adotada neste estudo tendo como foco de atenção a implementação do Ciclo Básico na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. A estruturação dos cinco primeiros anos da escola fundamental em ciclo ininterrupto pressupõe linhas de currículo e de avaliação coerentes com a concepção de progressão continuada. A Avaliação Externa fornece diagnóstico capaz de orientar políticas educacionais e a própria sociedade na apreciação da qualidade da educação e, conseqüentemente, na tomada de decisões. Os resultados permitiram concluir que uma das contribuições significativas do Ciclo Básico foi dar continuidade à política*

*de melhoria das séries iniciais; possibilitaram, ainda, tecer considerações sobre os principais agentes do processo educativo: aluno, professor, família e equipe escolar.*

*Denise Pereira  
Torres de  
Oliveira  
Mestre em Educação,  
área de Avaliação  
Educativa, UFRJ.*

## 1. Introdução

A escola pública de 1º grau brasileira tem recebido críticas acirradas dos mais variados segmentos da sociedade. Tem sido questionada sua competência em educar a criança brasileira, principalmente aquela que pertence às classes menos favorecidas. As críticas são dirigidas a todos que, direta ou indiretamente, estão envolvidos com a educação desse nível de ensino.

Temas são discutidos exaustivamente: qualidade de ensino; forma de aquisição do conhecimento pelo aluno; condições mínimas de aprendizagem; formação do professor para ensinar; capacidade da família para orientar o estudo dos filhos; e gestão da escola pública fundamental, entre outros.

(\*) Filiação Institucional: Mestre em Educação, UFRJ.

Por trás do discurso de todos estes temas encontra-se a preocupação com a produtividade do sistema, acusado de falência em sua finalidade fundamental de garantir educação de qualidade à população infantil.

Não se pretende neste artigo analisar críticas a variáveis dependentes (*stricto sensu*), nem discutir aspectos da infra-estrutura do país que, necessariamente, afetam as variáveis independentes educacionais, ainda que em processo interacional complexo.

Experiências bem sucedidas sempre existiram no Brasil. Perdiam-se por falta de comunicação, quando de caráter isolado, ou eram descontinuadas e substituídas em função de mudanças políticas, quando chegavam a se institucionalizar. Nunca foram avaliadas formalmente. Nem por isso deixaram de ser reconhecidas por educadores que, sem saber, as avaliavam dentro da concepção de "connoisseurship" de Eisner. Um exemplo de sucesso educacional em nível micro foi a transformação qualitativa de escola pública, na Favela da Maré, no município do Rio de Janeiro, por atuação de professores da Faculdade de Educação da UFRJ, de forma cooperativa com a direção e corpo docente da escola, no início dos anos 90 (FE/UFRJ, 1993). Bom exemplo, em nível macro, constituiu-se a criação e funcionamento do PABAE, no início da década de 50.

Em outros países da América do Sul, para ficar no continente americano, programas de avaliação externa não constituem novidade. O Chile desenvolve, desde de 1988, um Sistema de Medição da Qualidade da Educação, voltado para a

educação básica e a média (Ministerio de Educación, 1995). A Argentina, no início dos anos 90, criou o Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade, também com foco na educação básica e na média (Ministerio de Educación y Cultura, 1995).

No Brasil, a Avaliação Externa começou a ser utilizada a partir de 1990 em políticas educacionais nos níveis federal, estadual e municipal, como pré-requisito para a concretização da escola de qualidade. A iniciativa pioneira foi a implantação, em âmbito nacional, pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), em 1990, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Por meio dele, o MEC vem realizando, periodicamente, a avaliação de desempenho escolar dos alunos e das condições pedagógicas e gerenciais da educação básica. Sua finalidade é a implementação de políticas educacionais voltadas para a melhoria da educação. Vários governos estaduais, como os de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro realizaram ou continuam realizando ações de avaliação externa. Na esfera municipal, as ações são ainda incipientes e, geralmente, ligadas a projetos desenvolvidos por universidades ou ao próprio SAEB.

O artigo vai estar delimitado à realidade do Estado do Rio de Janeiro, precisamente ao sistema estadual de ensino. Seu objetivo é analisar a implementação do Ciclo Básico (CB) por meio dos resultados das avaliações externas. O Programa de Avaliação Externa foi realizado pelo Centro de Avaliação (órgão da Secretaria de Estado de Educação), sob a coordenação desta autora (SEE, Centro de Avaliação Escolar, 1995). Foi organizado em seções: na

primeira, é conceituado e caracterizado o Ciclo Básico; na segunda, são descritas e analisadas as experiências de avaliação externa; e na terceira, são tecidas considerações a partir dos resultados obtidos.

A escola de qualidade tem sido colocada como meta de sucessivas gestões da Secretaria de Estado de Educação (SEE/RJ). A construção de uma política educacional, conciliadora dos desejos e das necessidades emergentes da sociedade, faz com que alternativas consideradas milagrosas sejam implantadas e abandonadas. Ora, o enfoque está centrado no aluno; ora, volta-se para o professor; ora, para a gestão da escola. Não há uma linha de continuidade nas ações realizadas. Avaliações isoladas dificultam a tomada de decisão em relação à continuidade, modificação ou interrupção de determinado projeto ou atividade.

A educação básica se tornou, no Rio de Janeiro, o fulcro de todo o processo de

melhoria da qualidade, com a implantação de uma política de alfabetização, ao final da década de 70. Em 1980, foi criado o Bloco Único, tratamento pedagógico diferenciado oferecido às séries iniciais (1ª e 2ª), que já desvinculava a aprendizagem da ruptura ocasionada pela passagem da 1ª para a 2ª série. Essa política tem continuidade, em 1985, com a Classe de Alfabetização (CA), que faz com que o bloco se amplie: CA, 1ª e 2ª séries formavam um continuum.

O processo de melhoria da qualidade da educação fundamental é vagaroso, apresenta avanços, mas também muitas dificuldades ocasionadas, principalmente, pela reação à mudança e pela falta ou precariedade das condições básicas.

Estudos realizados sobre o fluxo dos alunos do 1º grau, na década de 80 (Klein, 1994), permitem-nos levantar indicadores educacionais (Quadro 1) da educação básica no país e no Estado.

**Quadro 1**  
Indicadores Educacionais do Ensino Fundamental apresentados pelo Brasil e Estado do Rio de Janeiro, no década de 80

Indicadores educacionais	Índices %	
	Brasil	RJ
geração que termina a 4ª série	77.5	86.7 *
geração que termina a 8ª série	44.3	56.8 *
taxa de repetência corrigida 4ª série	21.9	23.3
taxa de repetência corrigida 8ª série	22.9	15.3
taxa de promoção 4ª série	68.1	65.5
taxa de promoção 8ª série	75.6	71.9
taxa de evasão corrigida 4ª série	11.9	11.1
taxa de evasão corrigida 8ª série	3.0	4.0

Fonte: dados dos Censos Educacionais do MEC \* PNAD 90, modelo PROFLUXO

O quadro evidencia a realidade do sistema público estadual de ensino em relação à situação brasileira nas duas séries que marcam a passagem do 1º para o 2º segmento e o término do 1º grau.

Nesse contexto educacional foi implantado o Ciclo Básico, estratégia nascida do desejo de dar continuidade ao processo de garantia da qualidade. A proposta é marcada por inovação que a torna diferente de outros: no momento em que foi criado legalmente, também foi exigido legalmente o acompanhamento de sua implantação por meio de avaliações externas. Outra medida, integrada à implantação, foi a realização de Programa de Atualização de Recursos Humanos visando preparação do profissional para atuação no Ciclo Básico.

## 2. Ciclo Básico: trilhando o caminho da mudança

O Ciclo Básico foi implantado no sistema público estadual de ensino em 1993, fundamentado legalmente pelo Parecer nº 01/93 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro; pelo Decreto nº 18495/93; e pela Resolução Conjunta SEE/SEEPE nº 06/93.

O documento Plano Básico de Estudos, elaborado pela Coordenadoria Geral Pedagógica/Coordenadoria de Ensino Básico, órgãos da SEE/RJ, define o objetivo principal para o ensino fundamental:

"o acesso de todos os alunos a um nível de formação socialmente reconhecido, garantindo a aqueles que iniciam sua escolaridade e até o tér-

mino da mesma, a continuidade de seus estudos nas séries subsequentes, sem rupturas do processo escolar". (SEE/RJ, 1992, p. 25)

O Ciclo Básico consiste em escolaridade de cinco anos - entre 6 (seis) e 12 (doze) - prevista em dois momentos: o primeiro, corresponde aos três anos iniciais, quando conceitos essenciais são construídos; e o segundo, aos dois anos terminais, quando o aluno aprofunda e constrói novos conceitos.

O currículo se fundamenta em três eixos norteadores: o linguístico-cultural, que enfatiza o estudo da língua como veículo de transmissão cultural e como elo integrador das áreas de conhecimento; o sócio-político ou das atitudes essenciais a uma cidadania verdadeira; e o das demais áreas específicas do conhecimento.

A nova abordagem pressupõe uma outra visão educativa e metodológica: concepção de educação que tem como diretriz a escola concreta que realiza seu projeto educativo a partir do conhecimento e análise da realidade a fim de construir o cidadão crítico e consciente das possibilidades de transformação social; concepção pedagógica que implica em linha metodológica participativa, construída em torno dos três eixos norteadores; concepção de avaliação, entendida como processo global, em que todos os envolvidos precisam ser avaliados, da comunidade escolar à equipe central; e concepção de aluno como construtor de seu conhecimento, que ocorre sempre no contexto educacional, em interação homem/meio.

A proposta está centrada em três pontos básicos:

(1º) sistema de progressão continuada, que implica em escolaridade fundamental de 5 (cinco) anos ininterruptos, vinculada ao processo natural de construção do conhecimento pela criança, não se justificando mais a repetência, o recomeço e a fragmentação;

(2º) avaliação especificamente com função diagnóstica, indicadora do estágio em que o aluno se encontra - avanços, "paradas", dificuldades - na construção do conhecimento e da intervenção à retomada do crescimento, descaracterizando momentos formais. O registro da avaliação, realizado ao longo de todo o processo, não só descreve como também analisa e toma decisões a respeito do aluno e da ação educativa, por meio de parecer descritivo;

(3º) avaliação externa, realizada ao final dos 3º e 5º anos, sob a responsabilidade do órgão central - avaliação do projeto educativo da escola, do desempenho do professor e do desempenho do aluno - também com função diagnóstica, visando continuidade ou redirecionamento da ação educativa.

A proposta do Ciclo Básico é marcada por conceitos inovadores, além da própria idéia da progressão continuada, que tornam um continuum da classe de alfabetização (classe intermediária pré-escolar/1º grau) à 5ª série (considerada hiato entre os 1º e 2º segmentos).

Os avanços significativos dizem respeito a: ampliação do conceito de avalia-

ção, que valoriza não apenas o processo de aprendizagem mas a prática pedagógica e o projeto educativo da escola/órgão central; operacionalização do conceito de avaliação diagnóstica; opção pela avaliação descritiva como forma de acompanhar o processo de crescimento do aluno, por meio da observação dirigida e do registro sistemático para a tomada de decisão; e realização de ações de Avaliação Externa periódicas.

### 3. Avaliação externa: um diagnóstico necessário

A Avaliação Externa foi norteada por três linhas de ação:

(1º) **Qualidade da educação** - este tipo de avaliação implica na elaboração de um diagnóstico real e concreto dos principais pontos de avanço e de estrangulamento do sistema.

Tal procedimento oportuniza o levantamento e análise das possíveis variáveis que interferem no desempenho aluno/professor/instituição. Essa análise possibilita a construção de indicadores de qualidade.

A avaliação se torna instrumento regulador da qualidade exigida por todos. O acompanhamento da ação educativa permite uma ação sob medida na direção necessária.

(2º) **Prestação de contas à sociedade** - reguladora da qualidade, a avaliação precisa ser transparente. A ação e os resultados devem ser discutidos com os diferentes segmentos da sociedade que mantém a gestão pública, gerando credibilidade, compromisso e engajamento. Por isso é tão

importante o retorno, a análise e o debate coletivo sobre as possibilidades de ação frente aos resultados.

**(3ª) Construção de uma cultura de avaliação** - a construção deste tipo de cultura pressupõe mudança de postura. A avaliação é inerente ao ser humano, presente no dia-a-dia. No cotidiano não há aparato, mistério ou medo. É atividade de rotina. Não dá prêmio nem castiga. Na atividade educacional é o contrário e as razões se encontram enraizadas em uma cultura de seletividade e exclusão.

O ato avaliativo deve revestir-se de características que acelerem a transformação. Não se constitui em momento solitário, único, estanque. Faz parte de processo que integra circunstâncias e formas diversas, por isso múltipla. Dela participam todos os envolvidos (aluno, professor, pais, especialistas, diretores, auxiliares, gerentes, ...), por isso coletiva. Realiza-se nas instâncias educacionais (unidade escolar, órgão intermediário e órgão central), com construção de fluxo de informações, não unilateral, por isso cooperativa. É necessária ao crescimento, com acompanhamento em processo, por isso não restrita aos aspectos quantitativos, portanto, qualitativa.

O foco da Avaliação Externa é a análise do desempenho do aluno e da gestão escolar tendo em vista transformação. O indicador de qualidade é determinado, principalmente, pelo desempenho do aluno frente aos conceitos-chave selecionados como fundamentais, dentre os propostos pelo Ciclo Básico. Corresponde ao posicionamento do aluno nos níveis de aprendizagem 4 e 5.

Foi construída uma escala de referência (Quadro 2) dos diferentes níveis de aprendizagem, com uma variação de 1 a 5, representativa do nível de aquisição do aluno, sempre em processo de construção, em relação a determinado conceito ou núcleo de conhecimento.

Os indicadores de qualidade da gestão escolar estão relacionados com o projeto educativo e com as características do contexto no qual a escola está inserida. Não há unanimidade em relação a esses indicadores. Eles podem ser construídos a partir da análise de variáveis extra e intra-escolares (principalmente) que podem explicar o porquê de uma escola ser bem sucedida e outra não.

Além dos objetivos específicos a cada experiência, o programa perseguiu obje-

**Quadro 2**

**Relação entre Nível de Aprendizagem e Posição quanto à Construção de Conceitos**

Nível	Posição quanto à Construção de Conceitos
1 e 2	conceito não construído conceito em processo de construção
4 e 5	conceito construído

tivos mais amplos, decorrentes das linhas norteadoras: gerar subsídios para a Política Educacional e para a Ação Educativa; fornecer dados para implementação de currículos e programas; levantar dados para formulação de programas de Desenvolvimento de Recursos Humanos; e avaliar a qualidade do Sistema Público.

A implementação do Ciclo Básico foi avaliada em dois momentos: o primeiro, ao final de 1993, ano de sua implantação; o segundo, ao final de 1994. Na Tabela 1 podem ser observadas as amostras

das experiências realizadas.

A constituição da amostra teve como pontos referenciais: participação do total de municípios do Estado; seleção de unidades escolares de diferentes categorias (de acordo com o número de alunos atendidos); e, na segunda experiência, seleção das unidades escolares que participaram da 1ª avaliação externa. O método de amostragem utilizado foi o não-casual, por quotas, mantendo-se na amostra os mesmos percentuais presentes na população-alvo.

**Tabela 1**  
**Distribuição dos Alunos que Participaram das Amostras 1993 e 1994**

Participantes	Amostra	
	1993	1994
alunos 3º ano CB	11115	58103
alunos 5º ano CB	10767	53159
professores CB	943	3491
integrantes EQUITEPE*	576	1120
diretores	238	648
integrantes da AAE*	74	80

\*EQUITEPE - equipe técnico-pedagógica

\*AAE - agência de administração escolar

O instrumento utilizado para avaliar o desempenho dos alunos foi prova escrita, construída especialmente para esse fim, que incluía de forma integrada conceitos-chave selecionados pelos especialistas da SEE/RJ em língua portuguesa, matemática, estudos sociais e ciências. A prova teve por objetivo diagnosticar os níveis de aprendizagem apresentados pelos alunos na construção de conceitos fundamentais, rejeitando-se a idéia do certo-errado, para

dar lugar às nuances de resposta entre o "certo" e o "errado".

Foram apresentadas situações para que os alunos aplicassem os conceitos selecionados, chegassem às alternativas de solução com a valorização do processo de construção da resposta, além da produção de um texto, construído a partir da compreensão do tema trabalhado.

Para a avaliação da gestão e da

prática pedagógica foram utilizados questionários dirigidos à direção, à equipe técnico-pedagógica e ao corpo docente (regentes do CB). Na segunda avaliação externa foi incluído um questionário para a família visando conhecer as opiniões dos responsáveis de alunos do CB. Foram elaborados ainda instrumentos auxiliares para orientação dos professores e aplicadores.

Como toda ação de inovação, a primeira preocupação foi com a sensibilização de todos os envolvidos. A compreensão do que representava a experiência para a melhoria da qualidade de ensino tornou-se fundamental. Essa etapa foi trabalhada a partir do Dia de Avaliação. As unidades escolares de todo Estado foram chamadas a avaliar o seu projeto educativo.

Foram oferecidas orientações para o levantamento da realidade, análise, por meio de diagnóstico; e tomada de decisão. Na verdade, essa ação teve como objetivo levar a instituição a olhar-se por dentro e refletir sobre o sentir e o fazer pedagógicos. Os resultados foram discutidos com as escolas, com levantamento dos principais pontos de sucesso/conflito e possíveis soluções. A partir da avaliação institucional, foi sentida a necessidade de conhecer a verdadeira situação educacional de nosso Estado. Estava deflagrado o programa de Avaliação Externa.

## **4. As experiências avaliativas e seus resultados**

### **1ª - Avaliação Externa**

O Centro de Avaliação, responsável pelo programa, buscou contornar, na medida do possível, as dificuldades comuns

a uma ação de avaliação de tal proporção. O processo foi marcado por situações extremamente ricas e necessárias ao aprimoramento do programa e da própria equipe.

A 1ª experiência foi considerada bem sucedida e significativa a receptividade de todos os envolvidos. Os bilhetinhos enviados por crianças, os depoimentos dos professores e dos representantes das famílias e as observações dos aplicadores atestaram a boa vontade e o compromisso dos principais atores.

A correção das provas foi feita pelos próprios professores, com exceção da última questão, a expressão escrita. Nesta primeira experiência foi colocado como objetivo analisar a correção das provas pelos professores. Observamos, na re/correção, que o professor tem muita certeza do certo e do errado, mas as nuances de resposta entre um e outro, não são muito percebidas.

Observamos ainda que, algumas vezes, o professor está preso a critérios muito rígidos de correção, chegando a desconsiderar a resposta construída pelo aluno de forma mais livre, apesar de correta. Privilegia a correção ortográfica, as respostas tipo "siga o modelo", em detrimento das que demonstrem o conhecimento do aluno por construção própria.

Selecionamos um número expressivo de exemplos desse tipo de atitude, mesmo que recomendado, principalmente no 3º ano, que a correção ortográfica não fosse supervalorizada e que a liberdade de raciocínio e de expressão do pensamento fossem considerados.

A análise dos resultados mostrou que a implantação do CB, ao final do primeiro ano, trouxe benefícios ao alunado da escola pública, mesmo levando-se em consideração as dificuldades comuns a uma primeira vez. Foi mostrado que a criança responde satisfatoriamente às situações de desafio, porém, não presa a esquemas prontos ou à memorização de regras, fórmulas, datas e fatos.

As Tabelas 2 e 3 mostram os resultados por região-programa (divisão do Estado em grupos de municípios com características geográficas e econômicas semelhantes).

Das oito regiões, seis apresentaram mais de 70% de seus alunos do 3º ano nos níveis 4 e 5, o que significa construção do conceito-chave. A região metropolitana, que integra os municípios da Baixada Fluminense, mostrou índice mais baixo - 62,6%, seguido da Baía da Ilha Grande. A região serrana foi a que alcan-

çou os mais altos índices, seguida muito de perto da Centro-Sul e da Baixada Litorânea. Os índices relativos aos níveis 1 e 2 (conceito não construído) apresentaram pequena variação, com exceção das regiões Metropolitana e Médio Paraíba, onde foram mais altos.

Apesar da avaliação ter sido realizada no ano de implantação do CB, o tipo de trabalho desenvolvido com as séries iniciais (1º, 2º e 3º anos) não era novidade, pois dava continuidade a uma política de alfabetização implantada desde a década anterior. Porém, os 4º e 5º anos apresentavam uma proposta nova, o que parece explicar, de alguma forma, a queda dos índices (tabela 3). Apenas duas regiões apresentaram índices iguais ou acima de 70% nos níveis 4 e 5. As outras regiões variaram de 60.3 a 67.7%, com exceção da Baixada Litorânea, que apresentou os índices mais baixos, porém superiores a 50%.

**Tabela 2**

**Distribuição dos resultados apresentados pelos municípios do Estado, por região-programa e níveis de aprendizagem alcançados pelos alunos do 3º ano do CB**

Regiões-Programa	% Níveis de Aprendizagem		
	N 1 e 2	N3	N 4 e 5
Metropolitana	20.4	13.9	62.6
Noroeste Fluminense	13.5	14.4	72.0
Norte Fluminense	14.0	14.6	71.3
Baixada Litorânea	13.2	12.2	74.4
Serrana	13.6	11.3	75.1
Médio-Paraíba	19.7	12.2	70.5
Centro-Sul	12.4	12.9	74.6
Baía da Ilha Grande	16.5	15.9	67.4
Média dos resultados	15.4	13.4	71.0

**Tabela 3**  
**Distribuição dos resultados apresentados pelos municípios do Estado por região-programa em função dos níveis de aprendizagem alcançados pelos alunos do 5º ano do CB**

Regiões-Programa	% Níveis de Aprendizagem		
	N 1 e 2	N 3	N 4 e 5
Metropolitana	16.7	18.7	60.3
Noroeste Fluminense	18.0	15.4	66.5
Norte Fluminense	22.5	15.5	61.9
Baixada Litorânea	18.1	14.0	67.7
Serrana	13.6	11.3	73.3
Médio-Paraíba	19.7	12.7	66.6
Centro-Sul	12.4	13.7	70.0
Baía da Ilha Grande	25.5	22.3	52.1
Média dos resultados	18.7	15.5	64.8

## 2ª Avaliação Externa

Ao final do ano letivo seguinte, o Ciclo Básico foi novamente avaliado, dentro da segunda experiência do programa, que abrangia o 1º grau, Jovens e Adultos e 2º grau. A amostra do Ciclo Básico foi ampliada em 50% e foi solicitada a participação da família para opinar sobre a implantação do CB e a ação da escola. Foi colocado ainda como objetivo confrontar os resultados das duas avaliações realizadas visando analisar os avanços e as dificuldades ocorridas de uma para outra.

Uma análise geral dos resultados mostra que em todas as regiões mais de 50% do alunado se concentra nos níveis 4 e 5. A região serrana se destaca da demais tanto no 3º ano (79,4%) como no 5º ano (71,6%). Os índices gerais do Estado são de 73.6% no 3º ano e de 65.2% no 5º ano.

Os alunos do 3º ano, conforme tabela 4, foram os que apresentaram os maiores índices de respostas nos níveis 4 e 5 (73,6%). O nível percentual mais baixo apresentado foi de 54.0% nos níveis que representam conceito construído (município da Baixada Litorânea).

Vários municípios (15) apresentaram mais de 80% do alunado do 3º ano nos níveis 4 e 5, distribuídos nas regiões: Noroeste Fluminense; Metropolitana; Norte Fluminense; Serrana; Centro-Sul; e Baía da Ilha Grande.

As regiões Metropolitana, Baixada Litorânea e Médio Paraíba apresentaram índices abaixo de 70%, apesar de alguns municípios (isoladamente) se destacarem, como no caso de Casimiro de Abreu e Pirai.

Os alunos do 5º ano apresentaram resultados acima de 50% nos níveis 4 e 5

**Tabela 4**  
**Distribuição dos resultados apresentados pelos municípios do Estado por região-programa em função dos níveis de aprendizagem alcançados pelos alunos do 3º ano do CB**

Regiões-Programa	% Níveis de Aprendizagem		
	N 1 e 2	N3	N 4 e 5
Metropolitana	23.8	7.3	68.9
Noroeste Fluminense	13.5	8.3	78.2
Norte Fluminense	20.2	6.9	72.9
Baixada Litorânea	18.5	4.8	66.7
Serrana	17.4	3.2	79.4
Médio-Paraíba	24.2	7.2	68.6
Centro-Sul	17.9	6.5	75.6
Baía da Ilha Grande	16.8	4.5	78.0
Média dos resultados	19.0	6.0	73.0

**Tabela 5**  
**Distribuição dos resultados apresentados pelos municípios do Estado por região-programa em função dos níveis de aprendizagem alcançados pelos alunos do 5º ano do CB**

Regiões-Programa	% Níveis de Aprendizagem		
	N 1 e 2	N3	N 4 e 5
Metropolitana	25.3	19.1	65.6
Noroeste Fluminense	19.1	16.6	65.3
Norte Fluminense	27.9	10.6	61.5
Baixada Litorânea	22.1	18.7	60.3
Serrana	20.8	7.6	71.6
Médio-Paraíba	27.6	10.0	63.2
Centro-Sul	22.7	9.1	68.2
Baía da Ilha Grande	22.6	11.3	66.1
Média dos resultados	23.5	12.8	65.2

(tabela 5), variando entre 51,8% (município da Baixada Litorânea) e 87,8% (município do Noroeste Fluminense). A região

Serrana foi a que apresentou o maior número de municípios com percentual acima de 80%: Carmo, Santa Maria Mada-

lena e Cantagalo. Porém, as demais regiões ainda mostraram índices muito altos nos níveis 1 e 2 (entre 13.5 a 24.2%).

O aprofundamento da análise nos levou a detectar a incidência de erros e acertos. No 3º ano, a maior incidência de respostas nos níveis 1 e 2 foi nas questões que avaliavam os conceitos matemáticos. Já no 5º, foram os conceitos que tiveram maior incidência de respostas nos níveis 4 e 5 e as dificuldades se concentraram na produção de texto.

A expressão escrita apresentou incidência nos níveis 1 e 2 em questões que exigiam elaboração dirigida por determinados comandos. Quando a elaboração era livre (interpretação de texto, por exemplo), o quantitativo de alunos nos níveis 4 e 5 foi significativo. A questão considerada mais fácil foi a que solicitava marcar opção, escolhida entre várias; a mais difícil foi a que exigia a criação de uma solução para determinada situação.

O passo seguinte foi confrontar os resultados das 1ª e 2ª avaliações. É preciso levar em consideração, nesse confronto, que 70% das escolas não participaram da 1ª experiência, devido ao aumento da amostra. O segundo ponto a observar é que as escolas que participaram da 1ª avaliação foram selecionadas para a 2ª, constatando nessas UEs um crescimento significativo de 30% na aquisição dos conceitos (níveis 4 e 5) pelos alunos de 3º e 5º anos. Comparando-se os resultados alcançados nas 1ª e 2ª avaliações, é possível extrair algumas conclusões relativas ao CB e à própria avaliação externa:

(1º) os resultados obtidos na 2ª avaliação

confirmam, praticamente, os obtidos na 1ª, mesmo com a ampliação da amostra: 70.0% de aquisição dos conceitos-chave do CB. As regiões que tiveram significativa melhoria foram: a Metropolitana, de 61,4% para 67.2%; e a Baía da Ilha Grande, de 59,7 para 72.4%;

(2º) os percentuais alcançados pelos alunos do 3º ano, nos níveis 4 e 5, na 2ª avaliação, mantiveram-se entre 60 a 90%, com 43 (quarenta e três) municípios na faixa de 70 a 90%. Na 1ª, onze municípios estão abaixo de 60%;

(3º) os índices de respostas nos níveis 4 e 5, no 5º ano, na 2ª experiência, variaram de 50 a 85%, com maior incidência na faixa de 65 a 69%, com 20 (vinte) municípios com índices acima de 69%. Na 1ª avaliação, seis municípios estão abaixo de 50%.

(4º) a concepção de avaliação diagnóstica, segundo os depoimentos dos professores, tornou-se mais clara a partir da experiência da avaliação externa; 5º a 2ª experiência avaliativa contou com a participação maciça dos envolvidos, segundo a avaliação dos aplicadores, devido ao retorno dos resultados diretamente às equipes das escolas envolvidas na 1ª avaliação;

## 5. Trabalhando os resultados da avaliação

Os resultados da 1ª Avaliação Externa foram discutidos e analisados, em primeiro lugar, com a equipe da Coordenadoria de Ensino Básico (COEB), responsável pelas ações junto às unidades escolares visando a implementações de ações

mais ajustadas às necessidades de cada município.

O passo seguinte foi retornar os resultados às equipes da AAE e das unidades escolares que participaram da avaliação em cada município. Foram apresentados os índices por escola, analisados os fatores de sucesso, levantados os pontos a trabalhar e sugeridas ações para melhoria do desempenho aluno/professor/escola.

Na 2ª Avaliação Externa ampliamos a ação de análise, promovendo um Seminário Interno, envolvendo as chefias de todos os setores que realizavam ações diretas junto às unidades escolares (UEs). Foram levantadas as 10 (dez) UEs que apresentaram a maior concentração de alunos nos níveis 4 e 5 (acima de 70%) e as 8 (oito) que apresentaram maior incidência de alunos nos níveis 1 e 2 (abaixo de 50%). Foram analisadas as ações e os benefícios gerados tanto em um grupo quanto no outro. As conclusões extraídas foram elencadas para subsidiar uma política mais coerente com a realidade da escola em direção à meta educacional pretendida.

Infelizmente não foi possível divulgar e muito menos discutir os resultados da segunda avaliação diretamente com as equipes das agências e das escolas devido à mudança de gestão e à extinção do Centro de Avaliação.

A aplicação dos questionários possibilitou levantar a opinião dos envolvidos diretamente na ação educativa, confirmando o posicionamento da equipe escolar, desejosa de cooperar mas também querendo cooperação dos gestores da políti-

ca educacional. Foi ressaltada a postura da família frente a educação de seus filhos e o nível de aceitação do Ciclo Básico, não só pelas respostas aos questionários, como também pela receptividade altamente positiva em relação ao trabalho docente.

A análise global dos resultados da Avaliação Externa nos permite concluir que a contribuição significativa do Ciclo Básico é dar garantia de continuidade à política de melhoria das séries iniciais implementada a partir da década de 80, processo lento, mas progressivo. Ao final de 1986 (Torres de Oliveira, 1987), ainda encontramos índices não aceitáveis na 1ª série da rede pública estadual (15,49% do alunado apresentou leitura, interpretação e escrita de texto). A avaliação externa mostrou, em todos os municípios, resultados homogêneos, sem grandes variações ou índices alarmantes, apresentando índice global de aquisição do conhecimento superior a 60%. Tais dados parecem sinalizar uma ação mais efetiva de acompanhamento da implementação dos conceitos do CB. Os índices dos 4º e 5º anos apontam para a necessidade de acompanhamento mais localizado visando a melhoria dos anos conclusivos (6º ao 9º) do ensino fundamental.

A contribuição maior do programa de Avaliação Externa foi possibilitar o conhecimento da realidade educacional do Estado nas séries iniciais, retro-alimentando o sistema tendo em vista o processo decisório aos níveis central e local.

O processo de melhoria vai avançando pouco a pouco. Porém, as dificuldades ainda são muito grandes, ligadas princi-

palmente a uma infra-estrutura precária à aplicação da proposta do CB; ao não entendimento da proposta de Avaliação Externa, gerando resistência inicial; e às questões que nos remetem ao início de nossa disposição.

## 6. Quais são os novos caminhos da qualidade?

Os resultados das Avaliações Externas do Ciclo Básico não podem ser considerados de forma isolada, fragmentada e sim no conjunto de elementos que compõem o contexto educacional. O processo de avaliação deve se iniciar no interior da escola - auto-avaliação, seguida de diagnóstico e análise de setores e atividades (avaliação institucional) - e deve voltar a ela para a etapa final, a reavaliação. É o momento de síntese, de crítica sobre o trabalho realizado, com cotejamento dos resultados obtidos pelas avaliações interna/externa e momento de redefinição/reorientação das metas educacionais

É necessário analisar os resultados da avaliação em seu contexto local, a escola - espaço/tempo vivo e dinâmico - onde a ação se concretiza. Devem ser também apreciados sob a perspectiva dos atores que compõem o cenário educativo. Os questionários constituíram fonte riquíssima de informações.

**(1º) Aluno** - reação muito positiva à situação de avaliação, com apresentação de respostas inteligentes e criativas às situações de desafio, ainda que com incorreções ortográficas e gramaticais.

Tal atitude evidencia a construção de conceitos de forma mais significativa, co-

erente com a linha pedagógica que coloca o aluno como construtor de seu próprio conhecimento.

Os resultados parecem ressaltar a necessidade de caracterizar melhor o aluno frente ao processo de construção do conhecimento, pois cada aluno é diferente e tem uma forma muito própria de reagir às situações de aprendizagem.

Solicitado a apresentar uma característica do município do Rio de Janeiro, a resposta do aluno do 5º ano surpreende:

○ Rio de Janeiro é muito bonito, tem Cristo e tudo mais. Mas também tem fome e miséria.

**(2º) Professor** - mudança de postura em avaliação, compreendendo que o aluno é capaz de buscar suas próprias soluções. A declaração de um professor de Nova Iguaçu confirmou tal pensamento.

“Na aplicação, um pouco de insegurança. Na correção, as surpresas encontradas nas respostas dos alunos, na possibilidade de conhecer melhor a capacidade de colocação dos mesmos”.

A prática pedagógica do professor ainda está centrada no método “faça como lhe foi dito, baseado muito mais na fala solitária ou na escrita no quadro do que no diálogo, na experiência, na relação aluno/professor e o objeto de conhecimento.

A receptividade às experiências foi muito positiva e o posicionamento frente ao questionário foi firme e reivindicatório. Foi solicitado, com insistência: presença de supervisão pedagógica na escola; e implementação de um programa de atuali-

zação de recursos humanos, tanto na área de conteúdo como na área metodológica.

A precariedade das condições necessárias à garantia do processo de aprendizagem (material didático, salas de apoio à leitura, laboratório, serviço de supervisão pedagógica, entre outros), torna difícil a atuação docente, principalmente na implementação de programas inovadores.

A melhoria da qualidade implica em adoção de medidas relacionadas à atualização, ao aprofundamento técnico-pedagógico e à supervisão da ação docente.

**(3º) Família** - comparecimento maciço à escola (92,6%) para participar da avaliação, demonstrando o compromisso assumido com a educação dos filhos. A análise dos instrumentos mostrou a satisfação dos responsáveis pela educação oferecida, porém foi questionada a relação família-escola.

Os responsáveis se sentiram eles importantes no processo educativo e agradeceram a oportunidade de opinar sobre a educação das crianças, parecendo desejosos de uma participação mais próxima à escola para acompanhamento da qualidade. O relacionamento escola-família merece atenção imediata dos responsáveis pela educação nos níveis local, intermediário e central.

**(4º) Equipe escolar** - evidência de preocupação com a construção de linha metodológica em avaliação, não apenas em relação à aprendizagem do aluno mas também à ação educativa da unidade escolar. Um diretor de escola de Silva Jardim afirmou:

"O preenchimento dos questionários possibilitou um profunda reflexão sobre a ação pedagógica desenvolvida pela escola, comparando-a com as metas educacionais".

As mazelas ainda presentes na escola, ligadas à carência de recursos financeiros, humanos e materiais, sinalizam para a implementação urgente de uma política de gestão da escola.

As implicações para o planejamento e gestão da educação básica são facilmente percebidas. É fundamental assegurar as condições de manutenção do Ciclo Básico em relação aos aspectos levantados sobre o aluno, professor, a família e a própria escola.

A melhoria da qualidade da educação básica está diretamente ligada à valorização, não apenas do professor, mas de toda a equipe escolar por meio da implementação de programa de recursos humanos que atualize e aprofunde o referencial teórico necessário à participação efetiva no processo de melhoria de qualidade da educação.

Importante também é a revitalização dos papéis do diretor, do supervisor/orientador pedagógico e do pai/mãe, responsáveis pela aprendizagem da criança, em trabalho conjunto com o professor.

Torna-se urgente a retomada do sistema de acompanhamento e avaliação visando tomada de decisão coerente e comprometida nas ações da política pública voltada para a escola básica.

Percebemos com um olhar otimista que no cenário educacional de nosso Es-

tado surgem, na área de avaliação, iniciativas muito bem-vindas ao nível da educação básica, entre outras: os projetos desenvolvidos pela Fundação CESGRANRIO; a pesquisa realizada pela PUC/RJ sobre o processo de avaliação na escola de 1º grau; o projeto Gestão e Avaliação

do Ensino de 1º Grau, da UFRJ; a pesquisa sobre rendimento do aluno de 1º grau, da Secretaria Municipal de Educação.

Aplaudimos também a intenção da Secretaria de Estado de Educação de retomar o Programa de Avaliação Externa, tão desastrosamente interrompido.

## ABSTRACT

External Evaluation, usual practice in many countries, appears in Brazilian educational scenery in the 90's as a strategy used by the public administration to evaluate its teaching system quality, giving priority to the basic education. The strategy was adopted in this study having as a main issue the Basic Cycle implementation in Rio de Janeiro's public schools. The organization of the initial five years of the basic school in uninterrupted cycle presupposes curriculum's and evaluation's lines coherent with the conception of continuous progression. External Evaluation provides effective diagnostic in order to guide educational politics and the society itself for appreciation to the quality of education and to make decisions. The results permitted to conclude that one of the significative contributions of the Basic Cycle was to continue the policy of improvement of the initial grades; it also facilitated the preparation of the considerations about the main agents of the educative process: teacher, student, family and school team.

## RESUMEN

Evaluación Externa, práctica usual en varios países, surge en el escenario educativo brasileño, a principio de los años 90, como estrategia utilizada por la gestión pública para evaluar la calidad del sistema de enseñanza, prioritariamente, la educación básica. La estrategia fue adoptada en este estudio teniendo como foco de atención implementar el Ciclo Básico en la red estadual de enseñanza de Rio de Janeiro. La estructuración de los cinco primeros años de la escuela fundamental en ciclo ininterrumpido presupone líneas de currículum y de evaluación coherente con la concepción de progresión continuada. La Evaluación Externa provee un diagnóstico capaz de orientar políticas educativas y la propia sociedad en la apreciación de la calidad de la educación y, consecuentemente, en la tomada de decisiones. Los resultados permitieron concluir que una de las contribuciones significativas del Ciclo Básico fue dar continuidad a la política de mejoría de los cursos iniciales; posibilitaron, además, tejer consideraciones sobre los principales agentes del proceso educativo: alumno, profesor, familia y equipo escolar.

**Palavras Chave:** avaliação diagnóstica; avaliação externa; ciclo básico; níveis de aprendizagem; progressão continuada; qualidade da educação.

## Referências Bibliográficas

- ARGENTINA.** Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Programación y Evolución Educativa. Calidad de la Educación. Ensaio: *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.3, n.8, p.339-54, jul./set. 1995.
- BRASIL.** Ministério de Educação e Cultura. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: SAEB 95: relatório técnico*. Brasília, DF.: MEC; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, 1995.
- CHILE.** Ministerio de Educación. Sistema de medición de calidad de la Educación: el caso chileno. Ensaio: *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.3, n.9, p.465-80, out./dez. 1995.
- KLEIN, R.** O fluxo dos alunos do 1º grau e a qualidade de ensino: década de 80. *Revista do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.9-20, 1. sem. 1994.
- OLIVEIRA, D. P. T.** *Relatório final da avaliação externa*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, Centro de Avaliação Educativa, 1995. 46p.
- RIO DE JANEIRO (Estado)** Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria Geral Pedagógica. Coordenadoria de Ensino Básico. *Plano básico de estudos*. Rio de Janeiro, 1992.
- RIO DE JANEIRO (Estado)** Secretaria de Estado de Educação. Departamento de Educação. Coordenação de Ensino de 1º Grau. Coordenação de Supervisão Educacional. *Bloco Único:1981*. Rio de Janeiro, 1981.