



ISSN 2238-0574

2015

Saepi

SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO PIAUÍ
REVISTA DA GESTÃO ESCOLAR



EDUCAÇÃO
Secretaria de Estado
da Educação / SEDUC



Piauí
GOVERNO DO ESTADO



ISSN 2238-0574

SAEPI2015

SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO PIAUÍ

REVISTA DA GESTÃO ESCOLAR





GOVERNADOR DO ESTADO DO PIAUÍ
JOSÉ WELLINGTON BARBOSA DE ARAÚJO DIAS

VICE-GOVERNADOR DO ESTADO DO PIAUÍ
MARGARETE DE CASTRO COELHO

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PIAUÍ
REJANE RIBEIRO SOUSA DIAS

SUPERINTENDENTE DE GESTÃO - SUPEG
HÉLDER SOUSA JACOBINA

SUPERINTENDENTE DE ENSINO – SUPEN
CARLOS ALBERTO PEREIRA DA SILVA

SUPERINTENDENTE DE ENSINO SUPERIOR
ELLEN GEA DE BRITO MOURA

SUPERINTENDENTE INSTITUCIONAL
JOSÉ BARROS SOBRINHO

DIRETOR ADMINISTRATIVO
RONALD DE MOURA E SILVA

DIRETOR DA UNIDADE DE GESTÃO E PESSOAS
FRANCISCA DE ALMEIDA MASCARENHA

DIRETOR DA UNIDADE FINANCEIRA
DIVALDO CERQUEIRA LINO

DIRETOR DA UNIDADE DE PLANEJAMENTO
SICÍLIA AMAZONAS SOARES BORGES

DIRETOR DE GESTÃO DA REDE FÍSICA
DORIVAL DANÚNZIO ALVES DA SILVA

DIRETORA DA UNIDADE DE ENSINO E APRENDIZAGEM – UNEA
RIZALVA CARDOSO

DIRETORA DA UNIDADE DE GESTÃO E INSPEÇÃO ESCOLAR – UGIE
ANA REJANE DA COSTA BARROS

DIRETORA DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – UEJA
CONCEIÇÃO DE MARIA ANDRADE SOUSA E SILVA

DIRETORA DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL – UETEP
ADRIANA DE MOURA ELIAS SILVA

COMISSÃO COORDENADORA DO SAEPI/COMISSÃO DE ENSINO MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO:

ALZIRA MARIA LOPES SANTOS
EDINEIDE CANTUÁRIO COSTA
ELIZABETH DA COSTA MACHADO
KARLA CELENE DE SOUSA RAMOS
ROSÂNGELA MONTEIRO DA SILVA RAMOS
RUTH CARVALHO DE OLIVEIRA



Apresentação

A educação é um processo contínuo que demanda uma constante atualização dos objetivos pretendidos e as condições para sua efetivação. Neste sentido, a Secretaria de Educação do Piauí (SEDUC) reconhecendo a importância da avaliação institucional como forma de estabelecer parâmetros de qualidade e subsidiar a prática educativa, assume o seu papel de avaliar e monitorar o trabalho pedagógico de toda a Rede Estadual de Ensino.

Desse modo, a SEDUC, em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), através do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) desde 2011 avalia e monitora de maneira intencional e sistemática a correlação entre os dados levantados pela avaliação e suas implicações na melhoria da educação no Estado do Piauí. Por meio da interpretação dos resultados, da identificação das potencialidades e fragilidades que cercam o processo de ensino e aprendizagem é possível identificar os avanços conquistados, os desa-

afios a serem enfrentados e os elementos que deverão ser previstos nos próximos planos de ação.

Para tanto, apresentamos a você, professor (a), gestor, servidor, aluno e demais membros da comunidade escolar, os resultados do SAEPI/2015, sobre o desenvolvimento das habilidades/competências nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, envolvendo alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e das 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, para que, a partir dos índices revelados, possamos redimensionar o trabalho pedagógico de modo a fortalecer os aspectos positivos e minimizar os aspectos negativos.

Espera-se que diante dos resultados obtidos com a avaliação, amplie-se a visão inicial do processo educacional e consiga-se estabelecer relações mais amplas, de modo a visualizar os fatores potenciais para proposição de alternativas de ação, segundo as necessidades dos estudantes, bem como os direitos assegurados na Constituição Federal.

Rejane Ribeiro Sousa Dias
Secretária de Educação do Estado do Piauí

SUMÁRIO

13

COMPREENDER A
AVALIAÇÃO EM LARGA
ESCALA: OS TIPOS DE
AVALIAÇÃO

20

CONTEXTO



29

PADRÕES DE
DESEMPENHO

32

OS RESULTADOS DA
AVALIAÇÃO



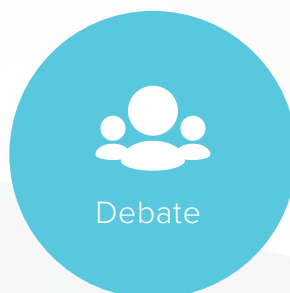
À



APRESENTAMOS OS



PROMOVA O

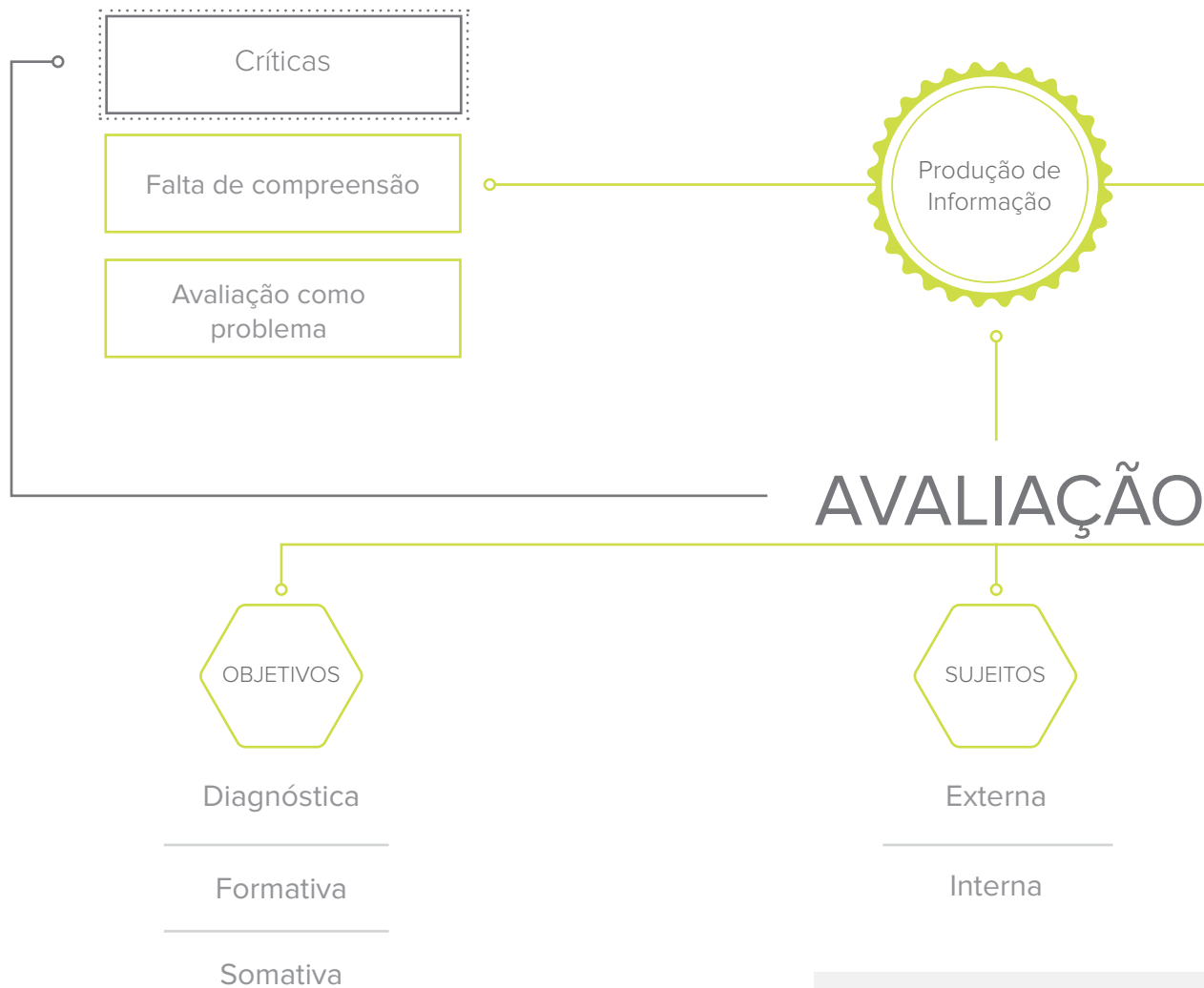


PARA GERAR COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DA



1

COMPREENDER A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: OS TIPOS DE AVALIAÇÃO



A avaliação educacional em larga escala, instrumento que tem se apresentado, cada vez mais, como um elemento central nas discussões educacionais no Brasil, é alvo de uma série de críticas, que, muitas vezes, estão relacionadas à falta de compreensão no que diz respeito a seus objetivos, a seus limites e a suas possibilidades. Isso se deve a um conjunto amplo de fatores, como a ausência do tema nos cursos de formação de professores e gestores, a forma como os sistemas

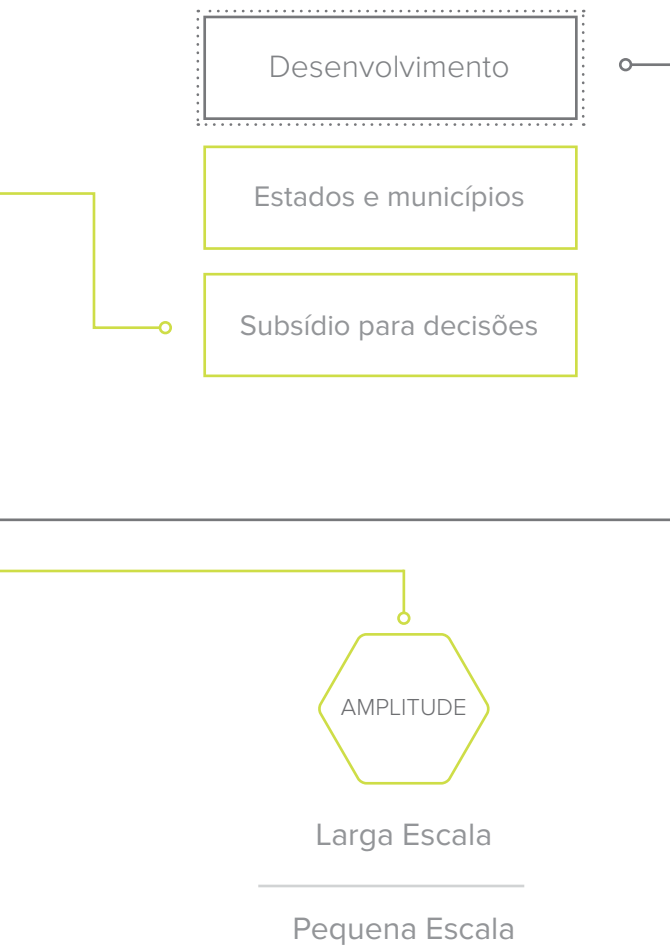
de avaliação foram implantados no contexto brasileiro e, em função disso, o desenvolvimento de uma ideologia que vê a avaliação como um problema para a educação pública, pois é dotada de uma lógica estranha à realidade escolar.

Paralelamente a esse movimento de críticas, a avaliação externa, como política pública, experimentou um significativo desenvolvimento no âmbito educacional nacional, ampliando sua esfera de atuação, antes restrita

“

Paralelamente a esse movimento de críticas, a avaliação externa, como política pública, experimentou um significativo desenvolvimento no âmbito educacional nacional, ampliando sua esfera de atuação [...]

”



“

Se utilizar os resultados da avaliação, acima de qualquer crítica, pode ser apontado como um bom caminho para o instrumento avaliativo, resta saber como esse uso pode ser efetivado na prática.

”

à seara federal, e, a partir de meados dos anos 2000, alcançando os níveis estaduais e municipais, caminho que permanece sendo trilhado atualmente. Um dos principais usos aos quais a avaliação externa se presta é dar subsídios para a tomada de decisões, seja no âmbito de políticas públicas de amplo espectro, destinadas a contornar problemas nas redes de ensino, seja no âmbito da própria escola, tendo em vista a apropriação dos resultados por gestores escolares e professores. O

suporte para a tomada de decisões só é possível em virtude de uma característica central dos sistemas de avaliação em larga escala: a produção de informações sobre alunos, escolas e redes de ensino.

A partir disso, podemos identificar um uso da avaliação que, em grande parte das vezes, é obscurecido por outras formas de utilização. A avaliação é instância produtora de informação, elemento fundamental para que mudanças ocorram no cenário educa-

cional. Práticas de gestão e pedagógicas, tomando o nível escolar como exemplo, podem ser repensadas, reforçadas e refeitas como base nos diagnósticos oferecidos. Se utilizar os resultados da avaliação, acima de qualquer crítica, pode ser apontado como um bom caminho para o instrumento avaliativo, resta saber como esse uso pode ser efetivado na prática.

O primeiro passo para isso envolve o desenvolvimento de maior

conhecimento e familiaridade com o instrumento, tendo em vista suas características e seus propósitos. Não existe uma única avaliação, mas, antes, avaliações, com objetivos, objetos, limites e alcances distintos. Antes de tudo, portanto, é preciso saber o que esperar diante de um instrumento avaliativo como a avaliação em larga escala.

Para tanto, é possível que se pense em uma tipologia da avaliação educacional, criando critérios que permitam distinguir os diferentes instrumentos avaliativos. Evidentemente, qualquer tipologia da avaliação se apresenta como um rol exemplificativo, e não taxativo, dos diferentes tipos avaliativos. Para os fins do presente material, vamos nos concentrar na definição de tipos de avaliação a partir da determinação de três critérios distintos. A finalidade, com essa definição, é tornar claros os objetivos e características da avaliação educacional em larga escala, apontando seus limites e também suas virtudes. Com o intuito de atingir esse objetivo, o principal elemento de comparação será a avaliação realizada em sala de aula, pelos professores.

Se partirmos da investigação sobre quais são os objetivos de uma

avaliação, podemos pensar em três tipos: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa. Os nomes de cada um desses tipos ajudam no entendimento de seus objetivos. A avaliação diagnóstica tem como intuito recolher informações sobre conhecimentos, habilidades e competências dos estudantes, em regra, no início de um processo de aprendizagem, ou antes que uma decisão seja tomada. Assim, estabelecendo diagnósticos prévios, esse tipo de avaliação permite a organização do processo de ensino, bem como, em um nível mais amplo, a definição acerca de que ações serão desenvolvidas, que tipo de política pública será aplicada, entre outras ações possíveis. A avaliação formativa, por sua vez, ocorre ao longo de um processo de aprendizagem, com vistas a permitir, a partir das informações que produz, que ajustes sejam feitos durante tal processo, possibilitando intervenções pontuais, de modo a melhorar o ensino e potencializar a aprendizagem. Por fim, a avaliação somativa é caracterizada por ser realizada ao fim de um processo educacional, investigando o alcance

“

Se partirmos da investigação sobre quais são os objetivos de uma avaliação, podemos pensar em três tipos: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa.

”

de objetivos pré-definidos. Ela se propõe a um balanço somatório de uma sequência de trabalho, que pode ser restrita ao ambiente escolar ou dizer respeito a toda uma rede de ensino.

Quando o questionamento gira em torno dos sujeitos que conduzem o processo avaliativo, temos dois tipos de avaliação, a externa e a interna. A avaliação externa tem seu processo conduzido por sujeitos que não necessariamente fazem parte diretamente do processo de ensino e aprendizagem. Seu foco é o desempenho da escola e das redes de ensino, permitindo a tomada de decisões que envolvem

ações e políticas públicas de maior amplitude do que aquelas destinadas à aprendizagem dos alunos, tomados individualmente. Assim, em regra, devido a seu escopo, são avaliações elaboradas e conduzidas por profissionais da educação que não conduzem o processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula avaliadas. A avaliação interna, por sua vez, é conduzida pelo mesmo ator responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, ocorrendo em sala de aula, com o intuito de verificar o complexo desenvolvimento da aprendizagem dos alunos

e possibilitando ao professor o uso de diversos instrumentos avaliativos distintos, de acordo com suas concepções pedagógicas.

Observando a amplitude dos resultados, as avaliações externas tendem a ser, em sua absoluta maioria, em larga escala, ou seja, com resultados cuja capacidade de generalização é alta, permitindo uma visão ampla das escolas e das redes de ensino, característica que é possibilitada, ainda, pelo fato dos testes serem padronizados. As avaliações internas, ao contrário, são em pequena escala, já que a capacidade de generalização de seus resultados é baixa.

Tomando como base essa tipologia, é possível perceber as diferenças entre os distintos tipos de avaliação, observando que eles possuem objetivos e objetos distintos. A avaliação educacional em larga escala, externa, com objetivos diagnósticos ou somativos, se destina ao estabelecimento de informações sobre as escolas e redes de ensino, propiciando uma análise dos atores educacionais e escolares sobre os problemas com os quais sua rede ou sua escola padecem. Nesse processo, ela pro-

duz informações sobre os alunos, que podem ser utilizadas também pelos professores para refletir suas próprias práticas de ensino. A avaliação interna, realizada pelo professor, é destinada ao monitoramento da aprendizagem dos alunos, sem tomar como registro uma análise da rede de ensino como um todo. Esses dois tipos de avaliação não se excluem e nem se sobrepõem. Antes, eles se complementam, visto que os resultados que produzem, embora se articulem, são diferentes, seguindo caminhos próprios.

Compreender as distinções entre essas diferentes maneiras de avaliar é fundamental para entender a fundo quais são os limites e as capacidades da avaliação. O uso dos resultados envolve mais do que isso, mas, sem esse entendimento, toda a possibilidade de uma utilização virtuosa dos resultados se esvai.

Agora é com você, gestor! Este material é destinado a auxiliar sua compreensão do processo avaliativo.

“

Compreender as distinções entre essas diferentes maneiras de avaliar é fundamental para entender a fundo quais são os limites e as capacidades da avaliação.

”

Trajectoria

O SAEPI

O Sistema de Avaliação Educacional do Piauí analisou, em 2015, o desempenho dos alunos da 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio das escolas públicas da Rede Estadual do Piauí. Os alunos foram avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.



78,1%

alunos avaliados
previstos: 130.522
efetivos: 101.983
rede de ensino: Estadual / Municipal
série avaliada: 4ª série/5º ano
8ª série/9º ano, 3º ano EM
disciplinas envolvidas:
Língua Portuguesa e Matemática

69,3%

alunos avaliados
previstos: 90.199
efetivos: 62.533
rede de ensino: Estadual / Municipal
série avaliada: 4ª série/5º ano
8ª série/9º ano
1º ano EM, 2º ano EM, 3º ano EM
disciplinas envolvidas:
Língua Portuguesa e Matemática

2011

2012

2013

73,0%

alunos avaliados
previstos: 74.374
efetivos: 54.295
rede de ensino: Estadual
série avaliada: 4ª série/5º ano
8ª série/9º ano, 3º ano EM
disciplinas envolvidas:
Língua Portuguesa e Matemática

Desde que foi implementado, em 2011, o SAEPI vem buscando fomentar melhoras significativas na educação ofertada pelo estado, ao ponderar os dados sobre o desempenho dos alunos, estimular a apropriação desses resultados e propor mudanças em prol de um ensino de qualidade.

Na linha do tempo disposta a seguir é possível verificar a trajetória do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí ao longo dos anos e conferir como o programa tem se consolidado no estado a cada avaliação.

72,8%

alunos avaliados

previstos: 130.522

efetivos: 101.983

rede de ensino: Estadual

série avaliada: 3º ano EM

disciplinas envolvidas:

Língua Portuguesa e Matemática

2014

2015

72,6%

alunos avaliados

previstos: 130.522

efetivos: 101.983

rede de ensino: Estadual

série avaliada: 9º ano

1ª série EM, 2ª série

EM, 3ª série EM

disciplinas envolvidas:

Língua Portuguesa e Matemática

2

CONTEXTO

Nessa seção são propostas algumas reflexões acerca das possíveis relações existentes entre o desempenho estudantil nas avaliações externas e o contexto, intra e extraescolar. São análises que visam contribuir para que os gestores e demais profissionais da escola possam apropriar-se, adequadamente, dos resultados da avaliação educacional em larga escala e, de posse dessas informações, tenham elementos que subsidiem suas tomadas de decisão para a melhoria do desempenho dos estudantes.

Uma maneira de aproximar os resultados das avaliações às atividades cotidianas dos atores educacionais é apresentar experiências que, na prática, lidaram com problemas compartilhados por muitos desses atores. Para tanto, lançamos mão de uma narrativa para ilustrar uma possível situação vivenciada por muitos gestores brasileiros.

Fruto da união entre pesquisas em escolas brasileiras e ficção literária, a narrativa funciona como uma metáfora para despertar o gestor para uma investigação que o levará à resposta de uma pergunta fundamental: para quem estamos ensinando?

Explicar a aprendizagem: a consideração dos fatores associados ao desempenho

A escola tem a grande responsabilidade de educar as novas gerações. Este papel é fundamental e não é fácil. No contexto brasileiro, então, após um processo de universalização do acesso e massificação do ensino, esta tarefa se tornou ainda mais complexa. A instituição escolar não teve o investimento e o preparo necessário de seus profissionais para garantir que o crescente número de vagas ao longo dos últimos anos se traduzisse em cada vez mais alunos bem escolarizados, isto é, que tivessem tido acesso a uma escolarização de fato de qualidade. Num país em que a desigualdade social é um problema crônico, como fazer para que os diferentes níveis socioeconômicos não atuem como catalisadores do melhor ou pior aprendizado de alunos com diferentes origens sociais? Ou então, como a escola pode fazer a diferença quando se trata de crianças que começam sua trajetória escolar a partir de diferentes pontos de partida?

A expectativa sobre o efeito da escola na vida de milhares de crianças ao redor do Brasil é mesmo grande. Não é à toa que muitas conversas por aí terminam em “a solução para o Brasil é a educação” ou “só um investimento maciço em educação conseguiria fazer com que a desigualdade diminuísse”. Mas, ao mesmo tempo, parece, principalmente para os profissionais da educação, que, na maior parte das vezes, a escola está sozinha nesse barco. É preciso que fique claro que políticas educacionais muitas vezes se iniciam com políticas sociais, de saúde e bem estar, de segurança, dentre tantas outras. Somente políticas e ações articuladas do Estado e da sociedade civil é que possibilitarão que todos os dias crianças, adolescentes e jovens cheguem à escola com disposição para participar do processo de ensino e aprendizagem pra valer.

Ao mesmo tempo, divididas as responsabilidades, é preciso lembrar que a escola tem também as suas, não podendo deixá-las de lado, já que os fatores externos a ela muitas vezes parecem intransponíveis. A atuação de seus profissionais pode influir diretamente no desempenho dos seus alunos. Sabe-se, por meio de pesquisas, por exemplo, que no Brasil o uso coerente de recursos escolares, tais como equipamentos e a própria conservação deles, afeta positivamente o desempenho dos estudantes. Outros pontos interessantes, e nesse caso estamos falando diretamente com os profissio-

nais da educação, são a organização e a gestão da escola, a liderança e dedicação do diretor, a ideia de que a responsabilidade sobre os resultados dos alunos é compartilhada por todos os docentes. Tudo isso pode influenciar os resultados escolares. Além disso, as pesquisas têm apontado ainda que o clima acadêmico é um fator importante. O uso da ideia de ensino e aprendizagem como mote de todas as ações na escola pode, sem dúvida, contribuir para que os estudantes de fato participem deste processo, afinal numa instituição de ensino toda atividade deve mesmo ser educativa. Deste modo, ações como passar e corrigir dever de casa, dedicar-se e interessar-se pelos alunos e sua aprendizagem, possuir um nível de exigência e expectativa sobre o desempenho dos alunos são exemplos de estratégias de ação que podem se mostrar eficazes.

O(a) diretor(a) é um importante personagem no processo de mobilização da escola para a melhoria do desempenho dos alunos. O seu trabalho impacta, em grande medida, no trabalho do professor que está lidando diretamente com os estudantes. Desse modo, apesar do efeito do seu ofício no desempenho dos alunos propriamente dito ser indireto, o(a) diretor(a) tem a capacidade de influenciar no desempenho da escola como um todo.

Agora, esse gestor não pode ficar sozinho com a tarefa de melhorar o desempenho dos alunos. Por isso, o seu papel de liderança deve se focar muito mais no sentido de potencializar diferentes lideranças dentro da escola – incluindo não só funcionários ligados à gestão escolar e professores, mas também alunos, mães e pais e/ou responsáveis pedagógicos – deve valorizar então o diálogo e a divisão e delegação de tarefas. Com isso, o empenho do(a) diretor(a) pode ser o de, por exemplo, criar espaços de participação coletiva e apoiar os professores, como também o de orientar o trabalho de todos com vistas à crescente melhora do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, fazendo, por exemplo, o monitoramento progressivo dos estudantes e fomentando a busca por melhores indicadores de qualidade educacional entre os profissionais da escola. O(a) diretor(a) pode ser visto também como um mediador, uma de suas funções cruciais, dizem as pesquisas, é a sua capacidade de construir consensos com a comunidade escolar e com o próprio Estado.

Um(a) diretor(a) que motive o corpo docente para a importância das avaliações externas, como também para o conhecimento da realidade e diversidade de seus alunos; que oriente suas ações a partir de evidências, isto é, construa um diagnóstico sobre a situação de sua escola e, guiado por tais indícios, planeje intervenções direcionadas; e que propicie um bom ambiente escolar, que tenha interlocução entre ele(a) e os outros profissionais da escola, que seja transparente e democrático, é, sem dúvida, um profissional capaz de influenciar positivamente nos resultados da escola.

Na outra ponta, o professor, é claro, também tem um papel fundamental. Seu trabalho obviamente impacta diretamente a sala de aula. Nesse sentido, a sua atuação, o seu conhecimento e envolvimento e a maneira de conduzir as atividades podem ser de fato cruciais para influenciar positivamente o aprendizado dos alunos. Há evidências de existência da relação entre a expectativa do professor, tendo em vista o desempenho de sua turma, e sua sintonia entre o que esperava dos seus alunos e o resultado obtido por eles. Isso aponta para a importância da reflexão sobre o papel do professor sobre as trajetórias escolares e o tamanho de sua responsabilidade.

Crianças, adolescentes e jovens pobres, vindos de periferias dos grandes centros, e/ou que sejam negros e/ou do gênero feminino geralmente tendem a apresentar piores desempenhos. Se fatores sociais, culturais e econômicos não influenciam na aprendizagem dos alunos, como explicar os diferentes desempenhos escolares entre alunos com diferentes origens sociais, que se declaram negros ou brancos e entre homens e mulheres? Esse é um problema complexo e um fator sozinho não dá conta de explicar esse fenômeno totalmente. A expectativa do professor diante dos seus alunos pode ser um dos aspectos que contribui para essa realidade. Ela funciona, em grande medida, como num processo de retroalimentação: altas expectativas amplificam o desempenho e baixas expectativas diminuem ainda mais a possibilidade de um bom desempenho. Além das características socioeconômicas, o perfil da turma também é um fator que contribui para a construção da expectativa do professor. Porém, se o professor apresenta altas expectativas em relação ao desempenho dos seus alunos, a tendência é que as suas proficiências sejam maiores, independentemente das respectivas origens sociais. Ao mesmo tempo, se este profissional melhor conhece a capacidade cognitiva de seus alunos, os seus resultados tenderão a ser melhores.

A qualidade do trabalho docente é muito importante para o aprendizado dos alunos. No entanto, não só o conhecimento acumulado dos conteúdos, mas também as práticas

pedagógicas podem impactar positivamente nos resultados escolares. Há pesquisas que mostram que esses fatores influenciam no desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. No que diz respeito à Matemática, por exemplo, práticas como passar lição de casa em todas ou quase todas as aulas, corrigi-la, sempre explicar a matéria até que todos os alunos entendam, relacionar os conteúdos da disciplina às situações cotidianas e propor resolução de problemas influenciam positivamente no desempenho dos estudantes, mais ainda quando combinadas. No caso de Língua Portuguesa, indicar livros de literatura aos alunos é um fator que se mostra mais eficaz na melhora dos resultados escolares, já que é um estímulo à capacidade de estudo individual.

Possuir maior conhecimento sobre a disciplina ministrada é um fator importante quando se trata de explicar a matéria até que todos entendam, no caso, principalmente, da disciplina de Matemática. Isto é, a diferença do estoque de conhecimento do professor aparece no momento da transmissão do conteúdo. No caso dos professores de Língua Portuguesa, a indicação de livros só influencia a aquisição da proficiência na medida em que o professor indique livros adequados ao estágio de desenvolvimento intelectual dos respectivos alunos, ou seja, ele deve conhecer profundamente tais livros e sua própria disciplina.

Como podemos observar, garantir a qualidade dos professores em relação às suas disciplinas não é sozinho o único fator que pode influenciar positivamente o processo de ensino e aprendizagem. Junto a isso, deve-se dar enfoque a boas práticas pedagógicas. Práticas essas que se fazem necessárias na medida em que se conhece a situação individual de cada aluno, desde a sua trajetória escolar e suas dificuldades até suas questões familiares e sociais e, no caso de escapar das possibilidades de ação da escola, chamar outros atores sociais que, por ventura, possam ajudar. Isso significa agir com equidade. Isto é, mais do que perceber que todos devem chegar a um mesmo patamar de conhecimento, compreender que, para isso, muitas vezes, é preciso lançar mão de estratégias diferentes. Reconhecer as desigualdades intrínsecas ao universo dos estudantes de cada escola, de modo a se impedir que elas interfiram na trajetória escolar, este é um dos papéis de professores e diretores atentos ao seu público e que não perdem de vista a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

A seguir apresentamos uma narrativa, cujo objetivo é propor uma reflexão sobre a relação entre escola e família, entre escola e os fatores externos a ela.

UMA VISITA DIFERENTE

Inezita se postava diante da casa assinalada com o número 126. Por não encontrar nenhuma campainha, havia acabado de bater três vezes na porta, gerando um barulho que ecoou pelo interior de uma residência que aparentava silêncio. Não escutou nenhuma reação às suas batidas, refletindo que a casa pudesse estar vazia. Antes de tomar qualquer atitude em relação a essa possibilidade, se perdeu em alguns pensamentos: observava o curativo em um dos dedos de sua mão direita. O machucado no dedo era o motivo que a levava até ali. Um episódio estranho que a fez tomar uma atitude incomum: visitar a casa de um aluno.

Voltou a bater. Na segunda batida, percebeu que a porta se deslocou um pouco – não estava trancada – e lá de dentro ouviu uma voz impaciente: “Quem é?”. Inezita não considerou uma boa ideia se dirigir ao seu interlocutor com a mediação de uma porta de madeira e, por isso, resolveu dar um passo adiante e abrir devagar a porta da residência. Com o mesmo cuidado que empurrou a porta, colocou seus pés no interior do cômodo bastante escuro no qual se verificava apenas a luz de uma televisão sem som. Mesmo com a falta de claridade, era possível perceber a presença de ao menos duas pessoas. Uma delas teve a importante iniciativa de apertar um interruptor e acender a luz.

Inezita se viu dentro de uma sala pequena que abrigava um considerável volume de pessoas, móveis e detalhes curiosos. Encostado na parede

à sua esquerda havia um sofá pequeno onde um homem adulto sentava e apoiava uma das pernas, que estava engessada, em uma cadeira à frente; à direita, outra cadeira amontoava dois travesseiros sobre os quais uma senhora mais velha sentava; abaixo desta, um menino, terceiro habitante da sala que não havia sido inicialmente percebido, deitava em um colchonetete próximo aos pés da senhora; uma mesa, com pratos e panelas sujos, se encontravam ao lado da televisão, indicando que uma refeição há pouco fora realizada; atrás de todos esses elementos, havia outro pequeno espaço separado por uma cortina ou lençol, que estava pendurado em uma corda estendida pela parede da casa, a qual cumpria também a função de um varal.

Antes de começar a se apresentar, de dizer que era a diretora da Escola Municipal Afrânio Coutinho e que estava lá para conversar sobre um incidente envolvendo o garoto Lucas – que, por sinal, não se encontrava na sala naquele momento –, Inezita ficou um tanto desconcertada com a sua rápida imersão no universo daquele garoto que era, a princípio, um nome e um rosto dentre os diversos outros que via todos os dias, associado a notas, números de frequência e anotações nos registros da escola. Embora não houvesse dúvidas de que Lucas fosse um garoto pobre, a luz do cômodo lançara visibilidade para algo que ainda não havia se apresentado com tantos detalhes para a diretora.

“

Inezita se viu dentro de uma sala pequena que abrigava um considerável volume de pessoas, móveis e detalhes curiosos.

”

O aluno e o menino

Inezita se apresentou, informou que sua visita dizia respeito a Lucas e perguntou se ele e algum responsável estavam em casa. “No momento o pai está trabalhando. Sou o tio dele, Francisco, esta é a avó, Marisa, e este é o irmão, Pedro. Lucas está lá dentro, acho que dormindo”, respondeu o homem sentado na poltrona, apontando para o outro cômodo. “Fui informada de que a mãe dele não trabalha fora, é dona de casa, por isso vim neste horário. Ela não está?”, perguntou a diretora. “Não...”, respondeu Francisco enquanto olhava para as outras pessoas na sala. “Ela saiu de casa há um tempo. Não mora mais aqui. É o pai quem cuida dos dois agora. E nós aqui ajudamos também. Mas diga, o que o menino fez?”.

Quanto mais detalhes obtia sobre a vida de Lucas, Inezita ia esquecendo o motivo que a levava até ali. Quase ao ponto de pedir desculpas pelo ocorrido, como se ela fosse a responsável, descreveu o evento que ocorrera na escola na parte da manhã. “Hoje, durante o recreio, ele estava trocando pedradas no pátio com outros meninos; eram cinco jogando pedras nele, ele estava sozinho. Cheguei e interrompi a briga, os cinco garotos saíram correndo e fui ver se o Lucas estava bem. Quando me aproximei e encostei a mão nele, reagi contra mim e me mordeu forte o dedo, não sei por quê. Não quero que briguem com ele, mas apenas entender o que houve, para que possamos fazer algo e que não se repita”. Na mesma hora, o tio gritou na direção do outro cômodo o nome do garoto.

Quando Lucas passou pelo pano que dividia os dois cômodos e entrou na sala, era como se Inezita observasse a entrada em cena de um novo personagem. Era como se, naqueles poucos minutos dentro da casa, a imagem do garoto ganhasse contornos mais nítidos.

“

Quando Lucas passou pelo pano que dividia os dois cômodos e entrou na sala, era como se Inezita observasse a entrada em cena de um novo personagem.

”

Para entender a escola: a importância dos fatores contextuais

Um enigma ronda a escola pública brasileira: por que os profissionais da escola costumam valorizar tanto os fatores externos como fonte de explicação para os resultados escolares, mas se dedicam tão pouco a conhecê-los?

Na narrativa, vimos como a diretora Inezita se surpreende quando, ao visitar a casa de um de seus alunos, se dá conta do quanto poderia fazer diferença conhecê-los melhor; e do quanto essa dimensão poderia contribuir para qualificar a gestão de sua escola.

De fato, em especial para as escolas que atendem a crianças e adolescentes moradores das grandes metrópoles do país, costuma-se conhecer o aluno apenas pelo que ele revela no convívio do dia a dia escolar. E, por isso, acabam entrando em cena muitas suposições sobre como é o mundo do aluno fora da escola; de como seria sua casa, sua família, sua vizinhança, seu lazer, etc. Mas esse tipo de ilação quase nunca é boa conselheira para informar uma gestão democrática; é necessário valorizar um conhecimento mais científico sobre o aluno.

A ida à casa de um aluno, vista na narrativa, tem, neste caso, um valor apenas demonstrativo do quanto conhecer o mundo do aluno pode fazer diferença. Pois é claro que seria inviável que o ato de conhecer fosse reduzido a esse tipo de abordagem. Mas se é verdade que uma visita à casa do aluno está longe de revelar qual é a sua realidade, certamente pode criar uma maior empatia por ela, seja no sentido de aumentar a disposição dos profissionais da escola para fazer perguntas sobre seu aluno, ao invés de já assumir que o conhece, seja no sentido de permitir que o profissional se coloque no lugar do aluno, e assim o compreenda melhor.

Portanto, o que está em jogo na experiência de Inezita é menos o ato de conhecer, e sim o de formular perguntas sobre como se pode conhecer o público da escola. Ganham novo sentido, com isso, os chamados dados contextuais produzidos juntamente com a avaliação externa. Com efeito, conhecer é, antes de tudo, formular perguntas, e para tanto pode ser de grande valia obter dados que ajudem a formar quadros estatísticos de situações típicas. Por exemplo, a respeito do alto índice de re-

provação no 6º ano do Ensino Fundamental ou no 1º ano do Ensino Médio, tão recorrente nas escolas brasileiras: quem são os alunos comumente reprovados, qual seu perfil social (escolaridade e ocupação dos pais, local de moradia etc.), qual sua trajetória escolar até aquele ano? As mesmas perguntas poderiam ser aplicadas para os estudantes com baixo desempenho ou em situação de evasão. De posse de tais informações, a escola ganharia em capacidade de prever e de se antecipar a tais situações. Com isso, também poderia ampliar sua capacidade de reverter situações adversas, bem como atuar de modo mais inteligente sobre seu clima escolar, que sempre é muito sensível ao acúmulo de fracasso escolar, e ao grau de frustração, tanto por parte de profissionais que esperam mais de seus alunos, quanto dos alunos e de suas famílias, que também esperam mais da escola.

Como se vê, é sem dúvida muito grande o potencial de uso dos dados sobre fatores externos para a gestão da escola. Dele, podemos destacar pelo menos quatro ordens de problemas que fazem parte da bibliografia internacional: a relação entre igualdade e equidade; a relação entre equidade e educabilidade; a relação entre clima escolar e desempenho; e a relação entre efeito-escola e fatores externos.

Em sociedades democráticas, quando se pensa em direito à educação, toma-se como dado que a igualdade é um princípio fundamental e que, por isso mesmo, não carece de qualificação. Assim, uma boa escola seria aquela que lida igualmente com seus alunos. O problema, como se sabe, é que, justamente por apostar nessa premissa igualitária, a escola acaba por produzir desigualdade, na medida em que não reconhece a diferença existente nas capacidades e recursos de que dispõem seus alunos. Por exemplo, quando se pede dever de casa, sabe-se que isso pressupõe uma configuração familiar nem sempre disponível, e o resultado inevitável é que uns conseguirão fazer e outros não.

Por isso, se a escola quer sair do lugar desconfortável identificado pela chamada “sociologia da reprodução”, que, por meio de diferentes estudos empíricos, demons-

“

Quando aplicada à educação, a equidade obriga a que se definam metas escolares, isto é, resultados que se pretende alcançar.

”

trou que ela nada mais faz do que transformar desigualdade social em desigualdade escolar, terá que operar com um critério que parte da igualdade, mas que admita mobilizar recursos que levem a tratamentos diferenciados em relação aos alunos a fim de que resultados iguais sejam obtidos. Em suma: para agir de forma realmente igualitária, a escola tem que mobilizar critérios de equidade.

Quando aplicada à educação, a equidade obriga a que se definam metas escolares, isto é, resultados que se pretende alcançar. Por exemplo, digamos que esse resultado seja o de alfabetizar todas as crianças até 8 anos de idade. Ora, por diferentes razões, algumas crianças poderão ter dificuldade de avançar na mesma velocidade, neste caso, assegurar igualdade nos resultados almejados pressupõe agir de modo equitativo, mobilizando diferentes recursos para fazer frente às diferenças existentes entre os alunos.

Em termos puramente abstratos, a articulação entre igualdade e equidade funcionaria como um processo dependente apenas da capacidade da escola. É nisso que acreditam aqueles que um dia apostaram no que ficou conhecido como “otimismo pedagógico”, que enfatizam o alto poder de uma escola bem organizada. Sabe-se, no entanto, que a realidade costuma ser bem mais complexa, afinal, as escolas lidam com circunstâncias externas às vezes muito adversas, especialmente quando, em países como o Brasil, boa parte de seu público vive em periferias violentas das grandes metrópoles, ou em áreas empobrecidas no interior do país. Portanto, é preciso temperar esse otimismo pedagógico, que acaba por sobrecarregar a escola com expectativas excessivas, com uma leitura mais sistêmica de todo o processo de construção da equidade. Afinal, para se obter resultados escolares previamente estabelecidos, como, por exemplo, 100% de crianças alfabetizadas até o 3º ano, pode ser necessário mobilizar recursos não escolares, como aqueles oriundos de áreas da política urbana, de segurança pública ou de saúde.

Por isso, é tão útil a noção de “brecha de educabilidade”, que fala justamente da distância entre o aluno real e o aluno idealizado pela escola. Educabilidade é uma medida do grau de pré-disposição do estudante para participar da atividade escolar. Quanto maior a distância entre o aluno real e aquele idealizado pela escola, menor a educabilidade. E disso se seguem frustrações mútuas de expectativas, tanto por parte dos profissionais da escola quanto dos alunos e de suas famílias. Ilumina-se, com isso, o desafio de aproximação entre o ideal e o

real. Como fazê-lo? Em geral, uma parte do problema independe da escola, ficando condicionada a ações e políticas não educacionais que assegurem condições mínimas de educabilidade, e cuja satisfação não pode e não deve ser cobrada da escola. Mas outra parte depende sim da escola, e muito especialmente de que ela lance mão de recursos para se aproximar de seu aluno real. Com a noção de educabilidade, passa a ser possível, portanto, delimitar de modo mais claro o que cabe à escola e o que depende de outros atores para se assegurar as condições básicas para o pleno desenvolvimento da atividade escolar.

Com a articulação entre as noções de educabilidade e de equidade, torna-se mais evidente o valor que o conhecimento sobre os alunos pode alcançar para a gestão escolar, tanto no sentido de apontar novas estratégias de ação pedagógica, quanto no sentido de permitir que se identifique quais são seus próprios limites de atuação.

Um bom clima escolar, como se sabe, é condição necessária, mas não suficiente, para que se assegurem bons resultados escolares. Por outro lado, diferentes pesquisas, que se valem de diferentes tipos de indicadores de clima escolar, convergem quando constatam que o clima escolar é, ele mesmo, dependente da capacidade da escola para ensinar. Afinal, escola que não ensina não educa, pois vê desmoralizada sua função institucional primordial. Portanto, o bom uso da noção de clima escolar revela-se extremamente interessante para apontar dimensões fundamentais da capacidade da escola para produzir resultados escolares igualitários. Por exemplo, uma escola que não acredita no seu aluno, por vê-lo como resultado de determinados fatores externos, como seu lugar de moradia, dificilmente conseguirá agir equitativamente. Por isso mesmo, a educabilidade, ou melhor, a “brecha de educabilidade”, pode permitir uma boa aproximação em face da qualidade do clima escolar. Afinal, para um bom clima escolar, é necessário muito mais que um ambiente amistoso entre os profissionais e entre esses e os alunos: é preciso uma escola disposta a enfrentar, em parceria com seus alunos e familiares, o desafio de ensinar e de educar. Ou seja, uma escola disposta a conhecer e a lidar com seu aluno real.

É por isso que um bom clima escolar é condição necessária (mas não suficiente) para que se possa chegar a um desempenho escolar igualitário. Ainda que outros fatores, internos e externos, possam ser necessários, a boa notícia é que, até certo ponto, um bom clima, nos termos acima propostos, depende basicamente da escola. Claro que, para se chegar a um bom desempenho escolar, outros obstáculos podem concorrer,

“

Com a articulação entre as noções de educabilidade e de equidade, torna-se mais evidente o valor que o conhecimento sobre os alunos pode alcançar para a gestão escolar, tanto no sentido de apontar novas estratégias de ação pedagógica, quanto no sentido de permitir que se identifique quais são seus próprios limites de atuação.

”

“

Por isso, o enigma somente se resolve quando se considera que a escola é, ela mesma, uma instituição que está fadada a permanentemente transformar crianças e adolescentes em alunos [...]

”

mas um bom clima é quase sempre o primeiro passo para que se realize o que tem sido chamado de efeito escola, isto é, o efeito de uma escola que é capaz de reverter a lógica quase férrea da reprodução da desigualdade. Não é fácil, mas é possível; não depende apenas da escola, mas tudo fica mais simples se ela começa por delimitar claramente qual a sua parcela de responsabilidade nesse processo, o que certamente pressupõe que sejam levados em conta os efeitos visíveis e invisíveis produzidos pelos fatores externos.

Como indica a narrativa, talvez o enigma comece a se resolver quando nos damos conta dele. E como costuma ocorrer, ele permanece muito forte enquanto se mantém como um fenômeno pré-reflexivo. Ao mesmo tempo em que acusam os fatores externos como principais responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem por parte de seus alunos, eximindo-se de, ou ao menos relativizando, sua parcela de culpa pelo fracasso escolar, os profissionais da escola costumam desdenhar das informações sobre esses mesmos fatores externos; afinal, o fracasso é sempre produzido como resultado do uso de critérios estritamente escolares. A reprovação, por exemplo, por maior que seja a importância dos fatores externos que para ela concorrem, é sempre um resultado construído pela escola. E como os fatores externos são tidos como não escolares, mesmo quando percebidos como determinantes, restam fora do campo de interesse dos profissionais da escola, que tendem a se sentir dispensados

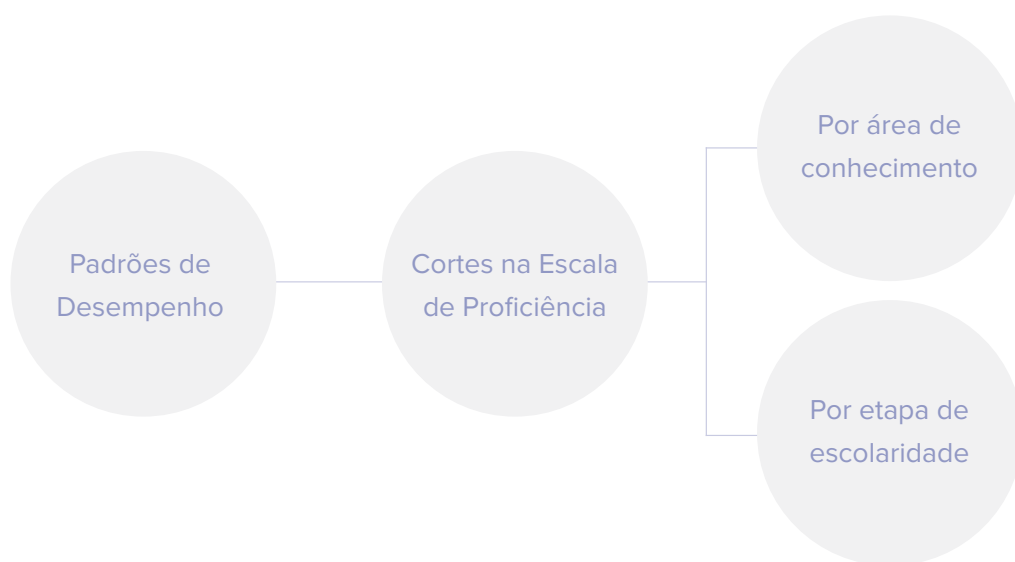
de ultrapassar as razões que consideram como externas ao ensino e à aprendizagem. Uma parte do enigma, portanto, tem a ver com certa cultura profissional, que demarca de modo muito rígido a fronteira entre o que é escolar e o que é social. Essa cultura precisaria ser objeto da atenção da rede escolar.

E como a escola julga lidar somente com o aluno, e não com a criança e o adolescente eles mesmos, tende a esquecer que, afinal, seu uniforme, bem como todos os outros mecanismos de despersonalização utilizados pela escola, são apenas artifícios, necessários talvez para tornar possível um ponto de partida igualitário, mas ainda assim artifícios. É por acreditar na ficção do aluno que a escola não dispensa maior atenção aos dados sobre fatores externos. Por isso, o enigma somente se resolve quando se considera que a escola é, ela mesma, uma instituição que está fadada a permanentemente transformar crianças e adolescentes em alunos, e que, para fazer isso, querendo ou não, terá que interagir com a realidade de seu aluno, envolvendo-se em um processo que se renova em cada etapa escolar – é de um tipo nos anos iniciais do ensino fundamental, de outro nos anos finais, e completamente outro no ensino médio.

A oferta de dados contextuais se afigura, portanto, como um excelente ponto de partida para a formulação de perguntas sobre aquilo que se julga conhecer, mas que na verdade precisa estar sempre sendo colocado sob interrogação: quem são os alunos?

3

PADRÕES DE DESEMPENHO



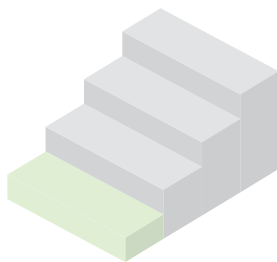
Os resultados obtidos nos testes de proficiência das avaliações educacionais podem ser agrupados em diferentes situações de desempenho. Para cada disciplina e etapa de escolaridade avaliadas, esses agrupamentos apresentam descrições de habilidades e competências diferentes e são elaborados com base em aspectos cognitivos que indicam o rendimento dos estudantes. Além de evidenciar um significado pedagógico, cada um desses grupos, denominados Padrões de Desempenho, possui elementos capazes de orientar os projetos de intervenção de gestores e equipes pedagógicas.

A seguir, são apresentadas as características gerais que norteiam as descrições dos Padrões de Desempenho, os

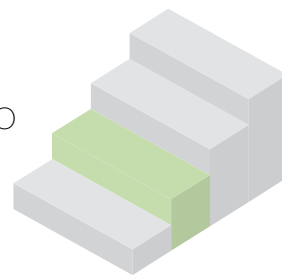
quais poderão ser consultados com maior detalhamento, de acordo com a etapa de escolaridade e disciplina avaliadas, nas revistas pedagógicas desta coleção. As análises baseiam-se na Matriz de Referência para a avaliação, que tem sua origem nas propostas curriculares, mas não esgota o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Por este motivo, as considerações a seguir referem-se às habilidades avaliadas nos testes de proficiência, cabendo ao professor, com base em sua análise pedagógica, realizar interpretações mais aprofundadas sobre os conteúdos disciplinares e o processo de aprendizagem desenvolvido pelos alunos.

Padrões de Desempenho Estudantil

ABAIXO DO BÁSICO



BÁSICO



Os alunos que se encontram neste Padrão de Desempenho demonstram um desenvolvimento ainda incipiente das principais habilidades associadas à sua etapa de escolaridade, de acordo com a Matriz de Referência. Nos testes de proficiência, tendem a acertar apenas aqueles itens que avaliam as habilidades consideradas basilares, respondidos corretamente pela maior parte dos alunos e, portanto, com maior percentual de acertos. A localização neste padrão indica carência de aprendizagem em relação ao que é previsto pela Matriz de Referência e aponta, à equipe pedagógica, para a necessidade de planejar um processo de **recuperação** com esses alunos, a fim de que se desenvolvam em condições de avançar aos padrões seguintes.

Neste Padrão de Desempenho, os alunos ainda não demonstram o desenvolvimento considerado apropriado das habilidades básicas avaliadas pela Matriz de Referência, para a etapa de escolaridade em que se encontram. Contudo, respondem itens com menor percentual de acerto e que avaliam habilidades mais complexas, quando comparados com o verificado no padrão anterior. A equipe pedagógica deve elaborar um planejamento em caráter de **reforço** para os alunos que se encontram neste padrão, de modo a consolidar aquilo que eles já aprenderam, sistematizando esse conhecimento e dando suporte para uma aprendizagem mais ampla e densa.

8ª SÉRIE /
9º ANO EF

LP	até 200	200 a 250
MT	até 225	225 a 275

1º ANO EM

LP	até 225	225 a 275
MT	até 250	250 a 300

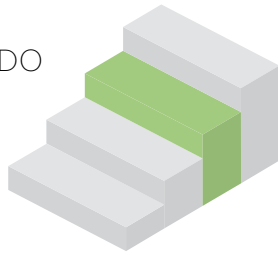
2º ANO EM

LP	até 225	225 a 275
MT	até 250	250 a 300

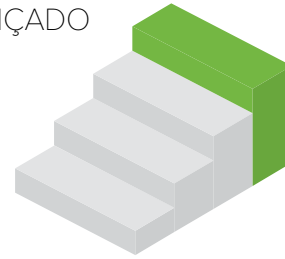
3º ANO EM

LP	até 225	225 a 275
MT	até 250	250 a 300

ADEQUADO



AVANÇADO



As habilidades básicas e essenciais para a etapa de escolaridade avaliada, baseadas na Matriz de Referência, são demonstradas pelos alunos que se encontram neste Padrão de Desempenho. Esses alunos demonstram atender às condições mínimas para que avancem em seu processo de escolarização, ao responder aos itens que exigem maior domínio quantitativo e qualitativo de competências, em consonância com o seu período escolar. É preciso estimular atividades de **aprofundamento** com esses alunos, para que possam avançar ainda mais em seus conhecimentos.

Quando o aluno demonstra, nos testes de proficiência, ir além do que é considerado básico para a sua etapa escolar, como ocorre com os alunos que se encontram neste Padrão de Desempenho, é necessário proporcionar **desafios** a esse público, para manter seu interesse pela escola e auxiliá-lo a aprimorar cada vez mais seus conhecimentos. Esses alunos costumam responder corretamente, com base na Matriz de Referência, a um maior quantitativo de itens, englobando aqueles que avaliam as habilidades consideradas mais complexas e, portanto, com menor percentual de acertos, o que sugere a sistematização do processo de aprendizagem de forma consolidada para aquela etapa de escolaridade. Entretanto, há que se considerar que o desenvolvimento cognitivo é contínuo, permitindo aprendizagens constantes, conforme os estímulos recebidos.

250 a 300

acima de 300

275 a 325

acima de 325

275 a 325

acima de 325

300 a 350

acima de 350

275 a 325

acima de 325

300 a 350

acima de 350

275 a 325

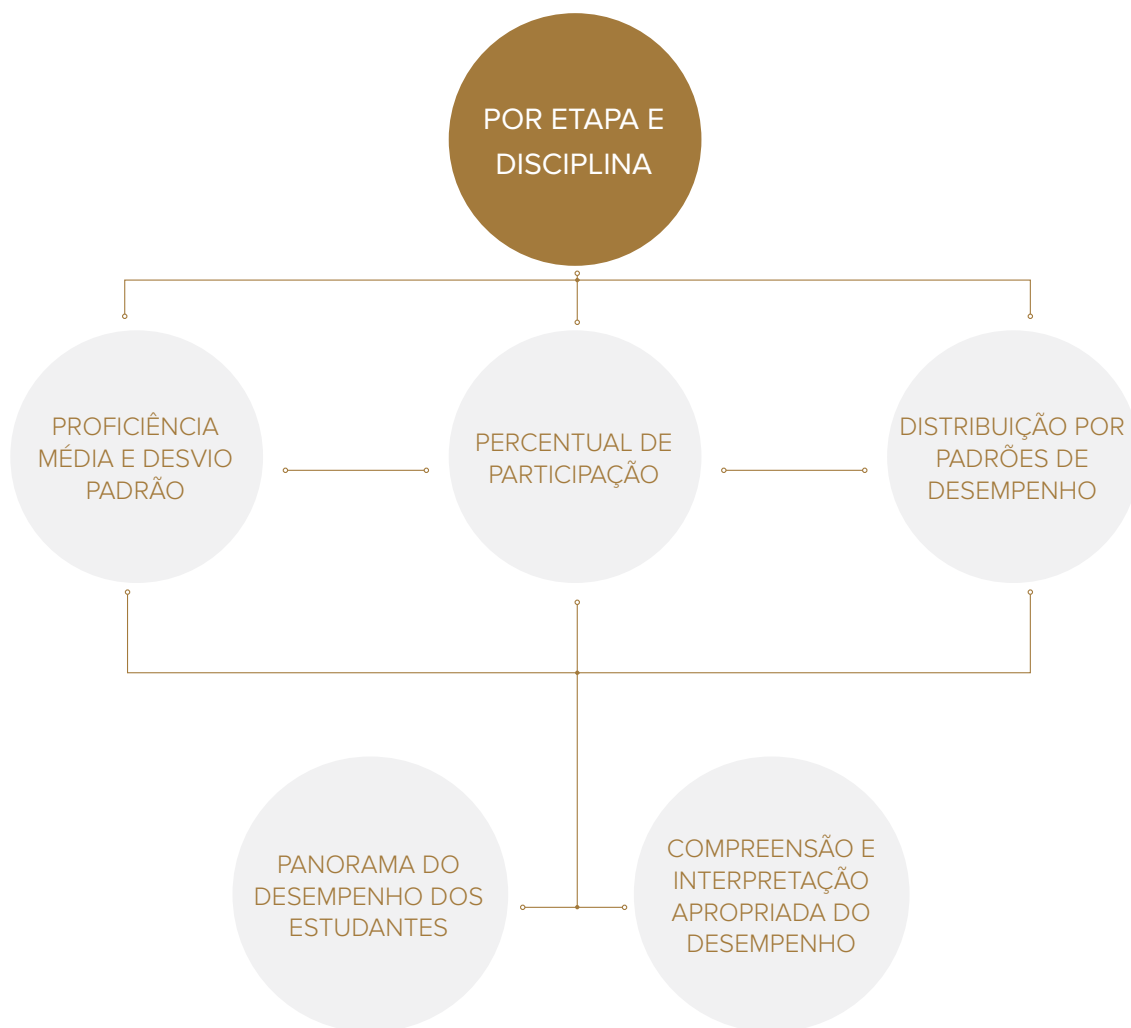
acima de 325

300 a 350

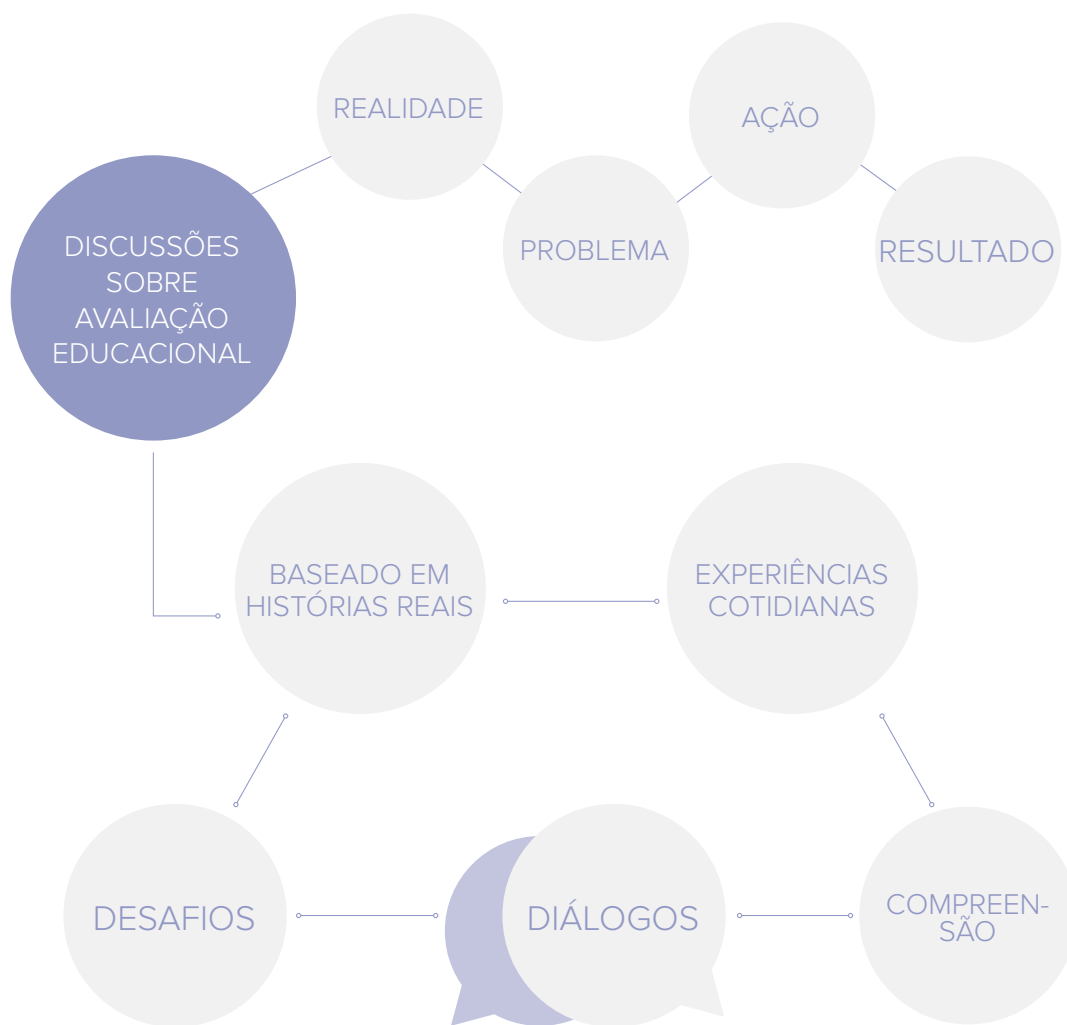
acima de 350

4

OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO



O Uso dos Resultados - Estudo de Caso



PRÁTICAS DE GESTÃO: a experiência do “intervalo interativo” no combate à evasão escolar

Quarta-feira à noite, dia de escola cheia. Esse deveria ser o cenário normal de uma instituição que oferece várias turmas no período noturno, mas nem de longe lembrava a situação observada na mesma escola há seis meses, por conta de um problema bem conhecido por diretores, professores e coordenadores pedagógicos que atuam com ensino noturno: evasão escolar. Essa é uma realidade sobre a qual gestores frequentemente esbarram e encontram dificuldades para solucionar, sobretudo nas escolas que oferecem ensino noturno. Quase todas as noites, os alunos assistiam à metade das aulas e iam embora. Com o tempo, começavam a faltar mais, e alguns até desistiam, alegando que a escola era maçante e que eles estavam cansados – argumento compreensível vindo de jovens que precisam trabalhar durante o dia para ajudar no sustento da família. Diante dessa situação, o que poderia ser feito? Se era tão difícil manter os alunos do ensino noturno frequentes na sala de aula e na escola, com a diretora Marlene não foi diferente.

Marlene foi professora de Matemática durante 10 anos até se tornar diretora. Quando escolheu a Matemática para lecionar, o principal motivo foi exatamente a dificuldade que muitos alunos encontravam na disciplina. Era justamente esse desafio que Marlene estava disposta a enfrentar: fazer com que seus alunos olhassem a Matemática de um jeito diferente e atrativo, e passassem a se interessar pelos números e pelos cálculos. Marlene sabia que não seria fácil, e era justamente aquela dificuldade que tornava a Matemática, para ela, tão encantadora. “Quero ser uma profissional que faça a diferença para os meus alunos”, afirmava sempre. Ao longo da carreira docente, no entanto, Marlene foi vendo que mudar realidades não era tão simples quanto ela idealizava. Foram muitas as dificuldades, mas, ainda assim, Marlene colecionou alguns casos de sucesso com estudantes que passaram por suas salas de aula. O tempo passou, o modo de trabalhar amadureceu, as ideias para colocar em prática também. Mas os desafios, esses continuavam cada vez mais presentes. E não foi diferente quando Marlene se tornou diretora, e se viu diante de um cenário muito mais difícil, se comparado com o que ela observava anteriormente em sala de aula. Ela sabia que, à frente da gestão da

“

O tempo passou, o modo de trabalhar amadureceu, as ideias para colocar em prática também. Mas os desafios, esses continuavam cada vez mais presentes.

”

escola, as dificuldades seriam muito maiores e diversificadas do que nos outros momentos. Mas se antes os alunos pelo menos estavam ali na sala para que fossem pensadas práticas de intervenção, o problema dessa vez ia mais além: como agir se os alunos sequer se encontravam na escola?

Disso Marlene se lembrava bem: naquele período, há exatos seis meses, diversas escolas da rede estadual estavam encerrando a oferta de ensino noturno devido à evasão, e a escola em que ela trabalhava estava indo pelo mesmo caminho. Também inserida na Rede Estadual de ensino, funcionando nos três turnos, com turmas pela manhã, à tarde e à noite, a escola atendia, em sua maioria, alunos de baixa renda. Localizada na periferia da cidade, em uma área de vulnerabilidade social e com violência no entorno, era comum escutar histórias de

alunos que pararam de estudar, que se envolveram com a criminalidade ou que passaram por conflitos familiares que, quando não comprometeram a frequência na sala de aula, atrapalharam o aprendizado, tornando o cenário da escola mais agravante.

No ensino noturno, especificamente, a situação era ainda mais complicada: o perfil dos alunos, em sua maior parte, era composto por jovens que trabalhavam durante o dia. Era comum que não frequentassem as aulas até o final, isso quando não desistiam de vez de estudar – situação que estava sendo observada por Marlene a cada dia.

Como ofertava ensino em todas as etapas de escolaridade, a escola fazia questão de participar ativamente das avaliações educacionais em larga escala, apesar de todos os problemas e do panorama no qual estava inseri-

da. A relação com as avaliações externas já estava difundida na instituição e era bem aceita, fosse por parte dos educadores ou dos alunos, apresentando um número considerável de participação nos testes de proficiência. No entanto, mais uma vez, o problema maior se concentrava nas turmas do noturno. Quando sabiam das avaliações, a maior parte dos alunos se ausentava, alegando que os testes não eram importantes por não valerem nota. Apesar do trabalho de conscientização que era feito sobre a importância das avaliações externas, não havia nada que os fizesse mudar de ideia. Assim, nos dias da aplicação da avaliação externa, a ausência era ainda maior, o que prejudicava diretamente os resultados: o índice de participação e a proficiência da escola acabavam sendo afetados, se mostrando inferiores ao esperado.

“

A relação com as avaliações externas já estava difundida na instituição e era bem aceita, fosse por parte dos educadores ou dos alunos, apresentando um número considerável de participação nos testes de proficiência.

”

A diretora Marlene, com a sua experiência, passou, então, a pensar no que poderia ser feito para que a situação se revertesse. Depois de vencer diversos casos de alunos que tinham dificuldade com a Matemática e conseguiram superá-la, não estava disposta a fracassar diante desse novo desafio. “Tem que haver uma saída para o problema”, pensou ela. “Mas qual? Como fazer com que os alunos do noturno se sintam motivados? O que pode ser feito para que se interessem pela escola e passem a se sentir pertencentes ao ambiente escolar?”.

Após algumas noites em claro, vieram algumas ideias à cabeça. Marlene estava determinada a agir para mudar, de alguma forma, a realidade da escola. A diretora já vinha lendo e estudando sobre os fatores extra e intraescolares que interferem no desempenho dos alunos, e por isso mesmo sabia que não poderia agir em todas as esferas. Ela sabia que não era possível agir diretamente nos âmbitos externos ao ambiente escolar, como a presença dos pais nas reuniões na escola, a situação socioeconômica dos alunos ou o cenário violento que rondava a instituição, por exemplo. Mas sabia, também, que no ambiente interno da escola, algo poderia – e deveria – ser feito. Porém, mesmo com a vontade de mudar a realidade da escola, ela sabia que não conseguiria resolver o problema sozinha.

O primeiro passo foi reconhecer que a solução não poderia partir dela de forma unitária, mas deveria vir de todo o grupo envolvido com a gestão da escola. Desse modo, ela resolveu

“

O primeiro passo foi reconhecer que a solução não poderia partir dela de forma unitária, mas deveria vir de todo o grupo envolvido com a gestão da escola.

”

reunir direção, professores, coordenadores pedagógicos e técnicos para que discutissem, juntos, possíveis soluções para o problema. O objetivo? Aumentar a frequência do noturno.

Na primeira reunião com a equipe, e nas demais que vieram, a diretora Marlene levantou alguns pontos críticos que a escola enfrentava, com foco na evasão escolar. Joana e Eduardo, os coordenadores pedagógicos da escola, também aproveitaram os encontros para analisar o desempenho da instituição nas avaliações externas em larga escala, reforçando que a baixa frequência do noturno era claramente visível nos resultados. Para Eduardo, os resultados de participação estavam muito ruins, mas a escola tinha potencial para melhorar. Jorge ficou incum-

bido de levar as revistas e o material disponibilizado pelas avaliações para as reuniões, para discutirem soluções que articulassem a permanência dos alunos na escola com o desempenho nos testes de proficiência. Após consultarem o material disponibilizado, observaram que, além dos conteúdos inerentes às avaliações externas em larga escala, como Escala de Proficiência, Padrões de Desempenho Estudantil, Resultados de participação e proficiência, era importante compreender também a presença dos fatores intraescolares que impactavam diretamente no desempenho da escola, como lembrado outrora pela diretora Marlene.

A equipe, então, começou a levantar as causas para a evasão e as possíveis soluções. Como deixar a escola atrativa a ponto de os alunos quererem permanecer nela mesmo diante das adversidades e do cansaço diário após o trabalho? Como fazer com que se sintam importantes e parte integrante do ambiente escolar? Como fazer com que essa sensação de pertencimento se reflita no resultado das avaliações?

Jorge lembrou de como as atividades que iam além da sala de aula interessavam os alunos. Depois de muitas conversas sobre possíveis saídas para motivá-los, veio a ideia de criar o que batizaram de “Intervalo interativo”. A ideia era baseada no Programa Ensino Médio Inovador (ProEmi), estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. No ProEmi, conforme consta no Plano de Desenvolvimento

“

Era preciso arriscar. Dando o resultado esperado ou não, a experiência já tinha valido a pena até ali, visto que as reuniões melhoraram o clima e a relação entre os gestores da escola, abrindo espaço para que todos intervissem.

”

da Educação (PDE), os projetos de reestruturação curricular possibilitam desenvolver ações que integram atividades de acompanhamento pedagógico, iniciação científica, cultura corporal, Artes, Comunicação e uso de mídias, cultura digital, participação estudantil e leitura e letramento. Indo na mesma direção, a ideia do Intervalo Interativo era justamente ampliar o tempo dos estudantes na escola, garantindo uma formação com atividades que tornassem a permanência no ambiente escolar algo atrativo, dinâmico e interdisciplinar.

“Não sei se isso vai funcionar”, ponderou Cláudia, professora de Língua Portuguesa. “Se vai funcionar ou não, só saberemos se tentarmos”, insistiu Marlene. A diretora guardou para si os próprios questionamentos, que não deixavam de passar pela sua cabeça. “Afinal, será que a simples inserção de atividades extracurriculares pode motivar os alunos a comparecer com mais frequência às aulas? Será possível, mesmo melhorando o clima escolar, observar uma melhora no desempenho dos alunos nas avaliações externas?”, indagava em pensamento.

Era preciso arriscar. Dando o resultado esperado ou não, a experiência já tinha valido a pena até ali, visto que as reuniões melhoraram o clima e a relação entre os gestores da escola, abrindo espaço para que todos intervissem. E foi assim que combinaram de fazer a experiência inicial: uma vez na semana, sempre intercalando os dias, a intenção era promover apresentações culturais nos intervalos das aulas das turmas da noite. Para divulgar a ideia, foi feita uma força tarefa que contou com a participação de todos da escola, desde alunos e professores até a equipe gestora, técnicos e funcionários. Marlene lembrou-se que Ana Maria, a secretária da escola, fazia parte de um grupo de teatro. Resolveram então convidá-la, junto com seu grupo, para estreitar o projeto. Seria o pontapé inicial: na primeira vez, seria realizada a apresentação teatral. Nas próximas edições, os próprios alunos poderiam mostrar seus talentos.

Além de fazer com que se sentissem parte integrante da escola, a medida melhoraria a autoestima e a confiança dos alunos, estimulando-os a integrar, de forma mais intensa, o ambiente escolar. A iniciativa também possibilitaria a

interação entre os alunos de várias etapas de escolaridade e até de turnos diferentes, já que foi divulgada e aberta também a alunos das turmas da manhã e da tarde. E assim foi feito: professores de disciplinas, etapas de escolaridade e turnos diferentes articularam atividades de divulgação do projeto dentro de sala de aula, e para a surpresa de todos, a primeira edição do Intervalo Interativo, que aconteceu em uma terça-feira à noite, contou inclusive com a presença de pais de alunos que estudavam no período da manhã e da tarde.

No dia da apresentação, os alunos ficaram surpresos de ver uma pessoa que sempre estava em uma posição na gestão da escola assumir, de forma lúdica, outro papel. No dia seguinte, já havia uma grande mobilização por parte dos professores e dos próprios alunos para que se inscrevessem no projeto e, ao longo das demais semanas, foram surgindo talentos de várias espécies: música, teatro, dança, capoeira e diversas outras modalidades artísticas.

Aos poucos, a diretora Marlene e os demais integrantes da direção, coordenação e equipe pedagógica começaram a perceber que os alunos ficavam até o final da aula. A frequência gradualmente aumentou, pois os alunos sabiam que, em determinado dia, eles próprios ou os colegas teriam apresentações, sempre feitas nos intervalos. Tão grande foi o interesse e a participação dos alunos, tanto para apresentar quanto para assistir, que, em algumas semanas, houve a necessidade de se fazer duas apresentações. A di-

“

Aos poucos, a diretora Marlene e os demais integrantes da direção, coordenação e equipe pedagógica começaram a perceber que os alunos ficavam até o final da aula.

”

vulgação era feita nos outros turnos por meio de cartazes expostos nos corredores e, com o tempo, a escola finalmente observou uma mudança mais que esperada: a frequência ficou mais ativa e a evasão começa a cair.

Seis meses depois, o resultado podia ser percebido claramente. As salas de aula cheias durante a semana, mesmo no período noturno, mostravam situação bem diferente da observada pela diretora Marlene anteriormente. Em meio ao fechamento das turmas da noite de muitas instituições próximas, a escola se manteve com um número considerável de alunos, além de apresentar um ótimo resultado no Enem. A visível mudança no clima escolar refletiu diretamente no resultado das avaliações externas em larga escala. A participação e a proficiência da escola começam a melhorar, inclusive noturno, foco da intervenção realizada.

Encarte Escola à Vista!

O processo de avaliação em larga escala não se encerra quando os resultados chegam à escola. Ao contrário, a partir desse momento toda a escola deve se debruçar sobre as informações disponibilizadas, a fim de compreender o diagnóstico produzido sobre a aprendizagem dos alunos. Em seguida, é preciso elaborar estratégias que visem à garantia da melhoria da qualidade da educação ofertada pela escola, expressa na aprendizagem de todos os alunos.

Para isso, faz-se necessário que todos os membros da comunidade – gestores, professores e famílias – se apropriem dos resultados produzidos pelas avaliações, incorporando-os às suas reflexões sobre as dinâmicas de funcionamento da escola.

Apresentamos um roteiro no Encarte da Revista da Gestão Escolar, com orientações para uma leitura efetiva dos resultados produzidos pelas avaliações do SAEPI 2015.

Essa é uma tarefa a ser realizada, coletivamente, por todos os agentes envolvidos: gestores, professores e equipe pedagógica. A fim de otimizar o que estamos propondo, sugerimos, nesse encarte, um passo a passo com as diferentes etapas do processo de leitura, interpretação e apropriação dos resultados.



CAEd Faculdade de Educação
**Universidade Federal
de Juiz de Fora**

Vice-Reitor da Universidade Federal de Juiz de Fora (em exercício da Reitoria)

Marcos Vinício Chein Feres

Coordenação Geral do CAEd

Lina Kátia Mesquita de Oliveira

Coordenação da Unidade de Pesquisa

Tufi Machado Soares

Coordenação de Análises e Publicações

Wagner Silveira Rezende

Coordenação de Design da Comunicação

Rômulo Oliveira de Farias

Coordenação de Gestão da Informação

Roberta Palácios Carvalho da Cunha e Melo

Coordenação de Instrumentos de Avaliação

Renato Carnaúba Macedo

Coordenação de Medidas Educacionais

Wellington Silva

Coordenação de Monitoramento e Indicadores

Leonardo Augusto Campos

Coordenação de Operações de Avaliação

Rafael de Oliveira

Coordenação de Processamento de Documentos

Benito Delage

Ficha catalográfica

Piauí. Secretaria Estadual de Educação do Piauí.

SAEPI – 2015/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.

v. 2 (jan./dez. 2015), Juiz de Fora, 2015 – Anual.

Conteúdo: Revista da Gestão Escolar

ISSN 2238-0574

CDU 373.3+373.5:371.26(05)

