



ISSN 2318-7263

2015

Saemi

SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL MUNICIPAL DO IPOJUCA
REVISTA DA GESTÃO ESCOLAR



SAEMI2015

SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL MUNICIPAL DO IPOJUCA

REVISTA DA GESTÃO ESCOLAR



PREFEITO DO IPOJUCA
Carlos José de Santana

VICE-PREFEITO DO IPOJUCA
Pedro José Mendes Filho

CHEFIA DE GABINETE DO PREFEITO
Antônio Alberto Cardoso Giaquinto

SECRETARIA DO GOVERNO
Pedro Henrique Santana de Souza Leão

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Margareth Costa Zaponi



Apresentação

Prezados educadores,

A responsabilidade pela gestão de uma rede de ensino não recai sobre os ombros de um único ator educacional. Para ser efetiva, ela precisa ser compartilhada, fazendo com que cada unidade escolar e cada profissional que dela faça parte sintam-se responsáveis pela oferta de uma educação de qualidade, cujo horizonte converge para um único ponto: a aprendizagem dos alunos.

Esse desafio não é corriqueiro. Ele exige a participação, o envolvimento e o comprometimento de todos os professores, diretores, funcionários, estudantes, familiares e responsáveis, o conjunto de agentes da secretaria de educação e a comunidade ipojucana como um todo.

Se, de um lado, o suporte dado pelos agentes educacionais é fundamental para que esse virtuoso objetivo seja atingido, por outro, é necessário, como guia de um trabalho sério e capaz de alterar a realidade educacional de nosso município, pautar nossos esforços e atividades por informações capazes de fornecer um panorama geral de nossa rede, permitindo identificar nossas virtudes e nossas fragilidades, abrindo espaço, dessa forma, para o desenho e a efetivação de ações destinadas a contornar os problemas identificados.

Toda ação pública precisa ser legitimada e encontrar suporte em diagnósticos fiéis sobre a realidade sobre a qual pretende produzir mudanças. Para tanto, é necessária que esteja ancorada em informações precisas e criteriosas.

É justamente como suporte para que políticas e ações educacionais possam ser pensadas e efetivadas que a avaliação educacional em larga escala encontra sua principal razão de ser. Através de seus diagnósticos, é preciso definir estratégias para que soluções para os problemas sejam encontradas.

O município de Ipojuca conta com seu próprio sistema de avaliação em larga escala, o SAEMI, comprometido com a melhoria da qualidade da educação em nossa rede municipal, através da produção de diagnósticos sobre nossas escolas.

É com ciência da importância que tais informações assumem para que decisões sejam tomadas e da centralidade que todos vocês, profissionais e beneficiários da educação, possuem para que ofertemos uma educação de qualidade para nossos estudantes, que divulguemos os resultados do SAEMI 2015, através da presente coleção de revistas. Esse material é destinado ao uso e à apropriação por parte de todos envolvidos com a educação do município.

Através dele, reforçamos a crença no trabalho de nossos profissionais e no valor que o trabalho com os resultados do SAEMI possui.

Margareth Zaponi
Secretária de Educação

SUMÁRIO

11

COMPREENDER A
AVALIAÇÃO EM LARGA
ESCALA: OS TIPOS DE
AVALIAÇÃO

18

CONTEXTO

27

PADRÕES DE
DESEMPENHO

32

OS RESULTADOS DA
AVALIAÇÃO



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 [...]

”

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 estudantes, 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 ce-

“

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.

”

nário educacional. 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 estudantes, 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 estudantes 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 aos atores educacionais uma análise sobre os problemas com os quais sua rede ou sua escola padecem. Nesse processo, ela produz informações

sobre os estudantes, 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 estudantes, 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.

”

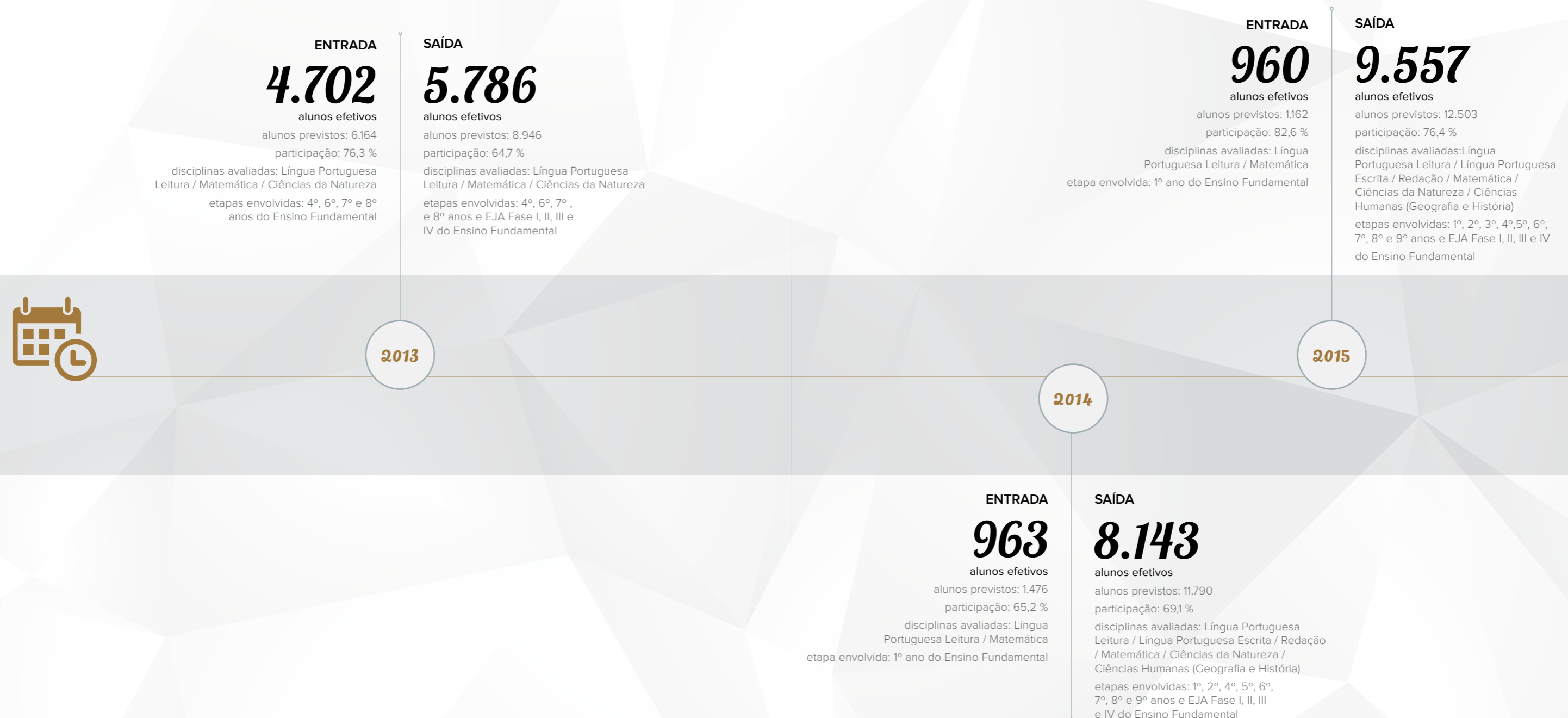
Trajectoria

O Saemi

Em 2015, o Sistema de Avaliação Educacional do IPOJUCA (SAEMI) avaliou, na Rede Municipal, o desempenho dos alunos do 1º, 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Fase I, nas disciplinas de Língua Portuguesa (Leitura e Escrita) e Matemática. Nesta edição, do SAEMI, também foi avaliado o desempenho dos alunos do 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, assim como da EJA – Fase II, III e IV em Língua Portuguesa (Leitura e Produção de Texto), Matemática, Ciências Humanas (História e Geografia) e Ciências da Natureza. Além dessas etapas, o sistema avaliou o desempenho dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental em Ciências Humanas (História e Geografia), Língua Portuguesa (Produção de Texto) e Ciências da Natureza.

Desde que foi implementado, em 2013, o SAEMI vem buscando fomentar melhoras significativas na educação ofertada pelo município de Ipojuca, ao diagnosticar o desempenho dos alunos e estimular a apropriação dos resultados obtidos, propondo mudanças em prol de um ensino de qualidade.

Na linha do tempo a seguir, é possível verificar a trajetória do SAEMI ao longo dos anos e conferir como o programa tem se consolidado a cada avaliação.



2

CONTEXTO

Nesta 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 estudantes 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 estudantes 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 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 estudantes. 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 profissionais 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 estudantes 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 estudantes e sua aprendizagem, possuir um nível de exigência e expectativa sobre o desempenho dos estudantes 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 estudantes. 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 estudantes 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 estudantes. 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 estudantes, 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 estudantes, 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 estudantes;

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 estudantes. 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 estudantes 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 estudantes, como explicar os diferentes desempenhos escolares entre estudantes 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 estudantes 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 estudantes, 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 estudantes, os seus resultados tenderão a ser melhores.

A qualidade do trabalho docente é muito importante para o aprendizado dos estudantes. No entanto, não só o conhecimento acumulado dos conteúdos, as práticas pedagógicas, também podem impactar positivamente nos resul-

tados escolares. Há pesquisas que mostram que esses fatores influenciam no desempenho dos estudantes 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 estudantes 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 estudantes é um fator que se mostra mais eficaz na melhoria 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 estudantes, 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 estudante, 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.

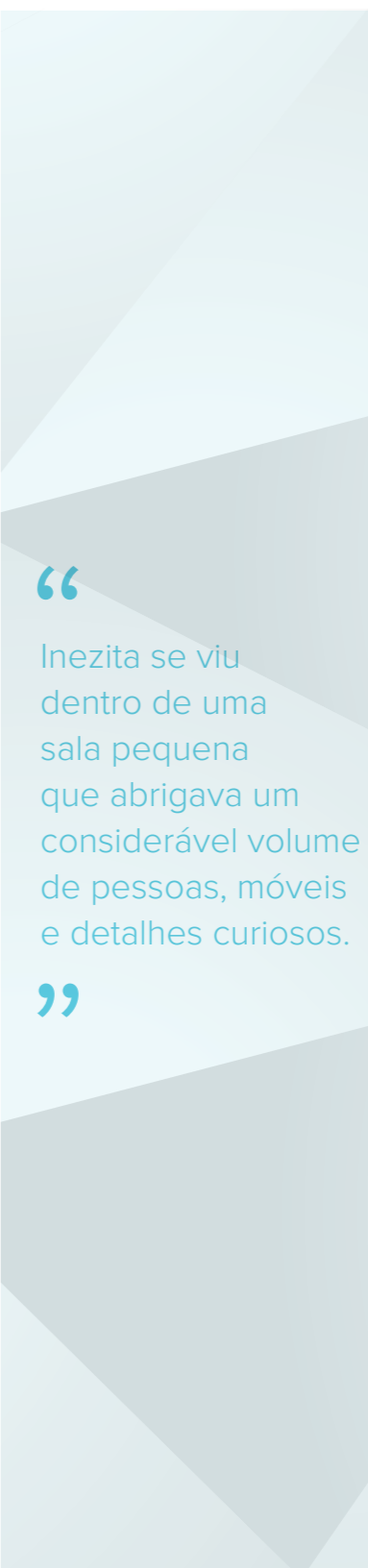
A seguir apresentamos uma narrativa, cujo objetivo é propor uma reflexão sobre a relação entre escola e família; entre escola e fatores externos a ela.

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 poderia estar vazia. Antes de tomar qualquer atitude em relação a essa possibilidade, perdeu-se em alguns pensamentos: observava o curativo em um dos dedos de sua mão direita. O machucado era o motivo que a levara até ali. Um episódio estranho que a fez tomar uma atitude incomum: visitar a casa de um estudante.

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 pa-



“

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

”

rede, 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 colchonete próximo aos pés da senhora; uma mesa, com pratos e panelas sujos, se encontrava 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.

O estudante 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, reagiu 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 estudantes, 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 estudante 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 estudante 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 estudante.

A ida à casa de um estudante, vista na narrativa, tem, neste caso, um valor apenas demonstrativo do quanto conhecer o mundo do estudante 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 estudante 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 estudante, ao invés de já assumir que o conhece, seja no sentido de permitir que o profissional se coloque no lugar do estudante, 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 reprovação no 6º ano do Ensino

Fundamental ou no 1º ano do Ensino Médio, tão recorrente nas escolas brasileiras: quem são os estudantes 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 estudantes, quanto dos estudantes 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 estudantes. 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 estudantes. 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, demonstrou que ela nada mais faz do que transformar desigualdade social em desigualdade escolar, terá que operar com um critério

“

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

”

que parte da igualdade, mas que admita mobilizar recursos que levem a tratamentos diferenciados em relação aos estudantes 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 estudantes.

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 do Ensino Fundamental, 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 estudante real e o estudante 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 estudante 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 estudantes 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 estudante 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 estudantes 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 constatarem 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 estudante, 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 estudantes: é preciso uma escola disposta a enfrentar, em parceria com seus estudantes e familiares, o desafio de ensinar e de educar. Ou seja, uma escola disposta a conhecer e a lidar com seu estudante 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, mas um bom clima é

“

Com a articulação entre as noções de educabilidade e de equidade, torna-se mais evidente o valor que o conhecimento sobre os estudantes 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 estudantes [...]

”

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 estudantes, 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

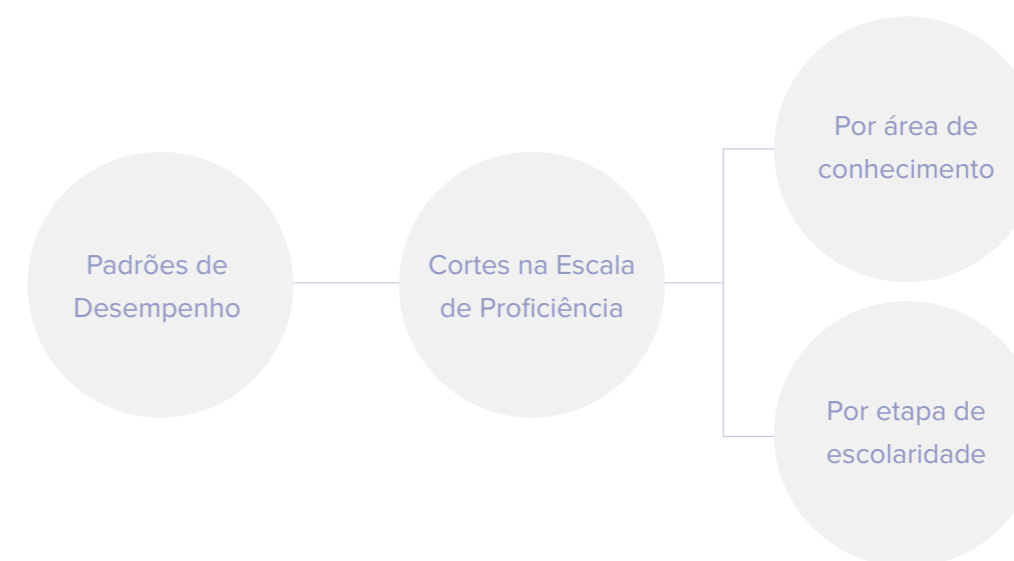
aprendizagem. Uma parte do enigma, portanto, tem a ver com certa cultura profissional, que demarca de modo muito rígido a fronteira entre o que é escolar e o que é social. Essa cultura precisaria ser objeto da atenção da rede escolar.

E como a escola julga lidar somente com o estudante, 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 estudante 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 estudantes, e que, para fazer isso, querendo ou não, terá que interagir com a realidade de seu estudante, 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 estudantes?

3

PADRÕES DE DESEMPENHO



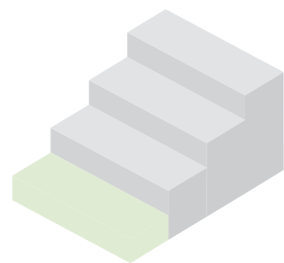
Os resultados obtidos nos testes de proficiência das avaliações educacionais podem ser agrupados em diferentes situações de desempenho. Para cada disciplina e etapa de escolaridade avaliadas, esses agrupamentos apresentam descrições de habilidades e competências diferentes e são elaborados com base em aspectos cognitivos que indicam o rendimento dos estudantes. Além de evidenciar um significado pedagógico, cada um desses grupos, deno-

minados 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.

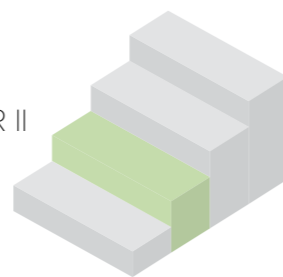
Padrões de Desempenho Estudantil

ELEMENTAR I



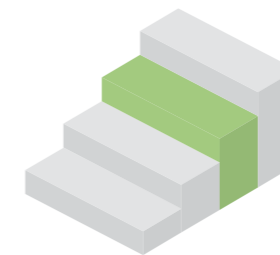
Os estudantes que se encontram neste Padrão de Desempenho demonstram um desenvolvimento ainda incipiente das principais habilidades associadas à sua etapa de escolaridade, de acordo com a Matriz de Referência. Nos testes de proficiência, tendem a acertar apenas aqueles itens que avaliam as habilidades consideradas basilares, respondidos corretamente pela maior parte dos estudantes 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 estudantes, a fim de que se desenvolvam em condições de avançar aos padrões seguintes.

ELEMENTAR II



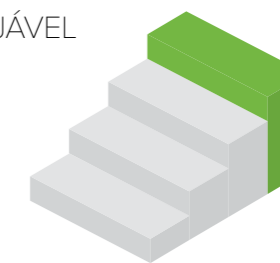
Neste Padrão de Desempenho, os estudantes ainda não demonstram o desenvolvimento considerado apropriado das habilidades básicas avaliadas pela Matriz de Referência, para a etapa de escolaridade em que se encontram. Contudo, respondem itens com menor percentual de acerto e que avaliam habilidades mais complexas, quando comparados com o verificado no padrão anterior. A equipe pedagógica deve elaborar um planejamento em caráter de **reforço** para os estudantes 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.

BÁSICO



As habilidades básicas e essenciais para a etapa de escolaridade avaliada, baseadas na Matriz de Referência, são demonstradas pelos estudantes que se encontram neste Padrão de Desempenho. Esses estudantes 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 estudantes, para que possam avançar ainda mais em seus conhecimentos.

DESEJÁVEL



Quando o estudante demonstra, nos testes de proficiência, ir além do que é considerado básico para a sua etapa escolar, como ocorre com os estudantes 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 estudantes 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.

Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa (Leitura e Escrita)

Etapa de Escolaridade	Nº	Elementar I	Elementar II	Básico	Desejável
1º Ano EF	4	até 400	400 a 500	500 a 600	acima de 600
2º Ano EF	4	até 400	400 a 500	500 a 600	acima de 600
3º Ano EF	4	até 600	600 a 650	650 a 750	acima de 750
4º Ano EF	4	até 600	600 a 650	650 a 750	acima de 750
5º Ano EF	4	até 125	125 a 175	175 a 210	acima de 210
6º Ano EF	4	até 125	125 a 175	175 a 210	acima de 210
7º Ano EF	4	até 125	125 a 175	175 a 210	acima de 210
8º Ano EF	4	até 200	200 a 235	235 a 270	acima de 270
9º Ano EF	4	até 200	200 a 235	235 a 270	acima de 270

Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa (Leitura e Escrita) -EJA

Etapa de Escolaridade	Nº	Elementar I	Elementar II	Básico	Desejável
EJA Fase I	4	até 400	400 a 500	500 a 600	acima de 600
EJA Fase II	4	até 600	600 a 650	650 a 750	acima de 750
EJA Fase III	4	até 125	125 a 175	175 a 225	acima de 225
EJA Fase IV	4	até 200	200 a 250	250 a 300	acima de 300

Padrões de Desempenho em Matemática - EJA

Etapa de Escolaridade	Nº	Elementar I	Elementar II	Básico	Desejável
EJA Fase I	4	até 350	350 a 450	450 a 550	acima de 550
EJA Fase II	4	até 450	450 a 550	550 a 650	acima de 650
EJA Fase III	4	até 150	150 a 200	200 a 250	acima de 250
EJA Fase IV	4	até 225	225 a 275	275 a 325	acima de 325

Padrões de Desempenho em Matemática

Etapa de Escolaridade	Nº	Elementar I	Elementar II	Básico	Desejável
1º Ano EF	4	até 350	350 a 450	450 a 550	acima de 550
2º Ano EF	4	até 350	350 a 450	450 a 550	acima de 550
3º Ano EF	4	até 450	450 a 550	550 a 650	acima de 650
4º Ano EF	4	até 450	450 a 550	550 a 650	acima de 650
5º Ano EF	4	até 150	150 a 185	185 a 220	acima de 220
6º Ano EF	4	até 150	150 a 185	185 a 220	acima de 220
7º Ano EF	4	até 150	150 a 185	185 a 220	acima de 220
8º Ano EF	4	até 225	225 a 245	245 a 280	acima de 280
9º Ano EF	4	até 225	225 a 245	245 a 280	acima de 280

Padrões de Desempenho em Ciências da Natureza

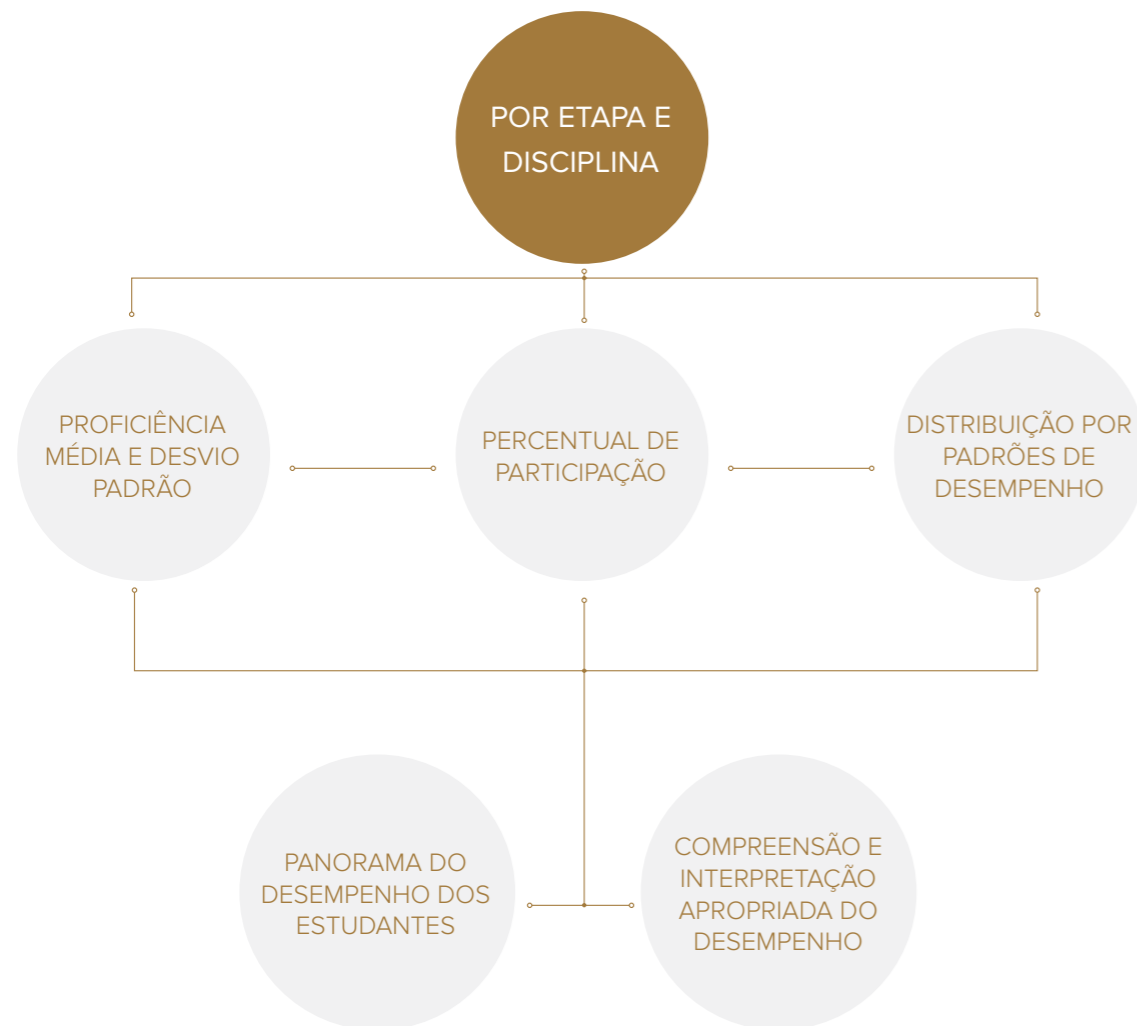
Etapa de Escolaridade	Nº	Elementar I	Elementar II	Básico	Desejável
4º Ano EF	4	até 150	150 a 200	200 a 275	acima de 275
5º Ano EF	4	até 175	175 a 250	250 a 325	acima de 325
6º Ano EF	4	até 175	175 a 250	250 a 325	acima de 325
7º Ano EF	4	até 175	175 a 250	250 a 325	acima de 325
8º Ano EF	4	até 200	200 a 250	250 a 325	acima de 325
9º Ano EF	4	até 200	200 a 250	250 a 325	acima de 325

Padrões de Desempenho em Ciências Humanas (História e Geografia)

Etapa de Escolaridade	Nº	Elementar I	Elementar II	Básico	Desejável
5º Ano EF	4	até 225	225 a 275	275 a 375	acima de 375
6º Ano EF	4	até 225	225 a 275	275 a 375	acima de 375
7º Ano EF	4	até 225	225 a 275	275 a 375	acima de 375
8º Ano EF	4	até 250	250 a 325	325 a 400	acima de 400
9º Ano EF	4	até 250	250 a 325	325 a 400	acima de 400

4

OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

*O Uso dos Resultados - Estudo de Caso*

As discussões propiciadas pela avaliação educacional em larga escala e, mais especificamente, as relacionadas à apropriação dos resultados dos sistemas avaliativos se apresentam, muitas vezes, como desafios para os profissionais envolvidos com a educação e com a escola. Assim, é necessário, sempre, procurar mecanismos para facilitar o entendimento dos atores educacionais em relação às possibilidades de interpretação e uso desses resultados, bem como no que diz respeito aos obstáculos enfrentados ao longo do processo de apropriação das informações produzidas no âmbito dos sistemas de avaliação.

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. Apesar da diversidade das redes escolares brasileiras, muitos problemas, desafios e sucessos são experimentados de maneira semelhante por contextos educacionais localizados em regiões muito distintas. Para compartilhar experiências e conceder densidade àquilo que se pretende narrar, os *estudos de caso* têm se apresentado como uma importante ferramenta na seara educacional.

Por isso, a presente seção é constituída por um estudo de caso destinado à apresentação de um problema vivido nas redes de ensino do Brasil. Seu objetivo é dialogar, através de um exemplo, com os atores que lidam com as avaliações educacionais em larga escala em seu cotidiano. Esse diálogo é estabelecido através de personagens fictícios, mas que lidaram com problemas reais. Todas as informações relativas à composição do estudo, como a descrição do contexto, o diagnóstico do problema e a maneira como ele foi enfrentado, têm como base pesquisas acadêmicas levadas a cabo por estudantes de pós-graduação.

O fundamento último desse estudo é propiciar ao leitor um mecanismo de entendimento sobre como lidar com problemas educacionais relacionados à avaliação, a partir da narrativa de histórias que podem servir como exemplo para que novos caminhos sejam abertos em sua prática profissional.

PRÁTICAS DE GESTÃO PARA COMBATER A EVASÃO ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA DO 'INTERVALO INTERATIVO'

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 lembra a situação observada na mesma escola há seis meses atrás, por conta de um problema bem conhecido por diretores, professores e coordenadores pedagógicos que trabalham com o ensino noturno: evasão escolar. Essa é uma realidade na qual gestores frequentemente esbarram e encontram dificuldades para solucionar esse problema, sobretudo nas escolas que oferecem turmas noturnas. Em quase todas as noites, os estudantes assistiam a metade das aulas e iam embora. Com o tempo, começavam a faltar com mais frequência e alguns até desistiam, alegando que a escola era maçante e que eles estavam cansados – argumento que se espera de adolescentes 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 estudantes 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 com que muitos estudantes encaram a disciplina. Era justamente esse desafio que Marlene estava disposta a enfrentar: fazer com que seus estudantes 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 tão encantadora para ela. “Quero ser uma profissional que faça a diferença com os meus estudantes”, afirmava sempre. Ao longo da carreira docente, no entanto, ela foi vendo que mudar realidades não era tão simples quanto 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 se 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 escola, as dificuldades seriam muito maiores e diversificadas do que nos outros momentos. Mas, se antes os estudantes pelo menos estavam ali na sala para que fossem pensadas práticas de intervenção, o problema dessa vez ia mais além: como agir se os estudantes sequer se encontravam na escola?

Disso, Marlene se lembra bem: naquele período, há exatos seis meses atrás, diversas escolas da rede estavam encerrando a oferta de ensino noturno devido à evasão, e a escola em que ela trabalhava estava indo pelo mesmo caminho. Pertencente à rede municipal de ensino, a escola possuía turmas em todas as séries do Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos. Em sua maioria, os estudantes eram oriundos de família de baixa renda. Como a escola se localizava na periferia da cidade, em uma área de vulnerabilidade social e violência no

entorno, era comum escutar histórias de estudantes que pararam de estudar, que se envolveram com a violência ou que passavam por conflitos familiares, que, quando não comprometiam a frequência na sala de aula, atrapalhava o aprendizado, tornando o cenário da escola mais agravante.

No ensino noturno, especificamente, a situação era ainda mais complicada: o perfil dos estudantes, em sua maior parte, era composto por adolescentes que trabalhavam durante o dia, advindos de famílias desestruturadas e com pais pouco presentes no cotidiano da escola. Além disso, muitos eram repetentes. Desse modo, 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 séries do Ensino Fundamental, a escola participava das avaliações educa-

cionais em larga escala - tanto nas de âmbito nacional, como estadual e municipal, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Prova Brasil, Provinga Brasil, SAEPE e SAEMI – de forma significativa, apesar de todos os problemas e do panorama no qual estava inserida. A relação com as avaliações externas já estava difundida na instituição na qual Marlene trabalhava e era bem aceita, seja por parte dos educadores como também por parte dos estudantes, apresentando um considerável percentual de participação nos testes de proficiência. No entanto, mais uma vez, o problema maior se concentrava nas turmas do noturno. Já não bastasse a dificuldade com a frequência e a evasão no noturno, os estudantes também não compareciam à escola nos dias de aplicação dos testes. Quando sabiam das avaliações, a maior parte se ausentava, alegando que os testes não eram importantes por não valerem nota para

“

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

”

“

A relação com as avaliações externas já estava difundida na instituição na qual Marlene trabalhava e era bem aceita, seja por parte dos educadores como também por parte dos estudantes, apresentando um considerável percentual de participação nos testes de proficiência.

”

passarem de ano. Apesar do trabalho de conscientização que era feito sobre a importância das avaliações externas, não havia nada que os fizesse mudar de ideia e permanecer presentes na escola. Assim, nos dias de avaliações externas, a ausência era ainda maior, o que prejudicava diretamente os resultados dessas avaliações: o índice de participação e a proficiência da escola acabavam sendo afetados, se mostrando inferiores ao esperado. Quando a comparação com as turmas do diurno era feita, o problema se tornava evidente.

A diretora Marlene, com a sua experiência, passou, então, a pensar no que poderia ser feito para que a situação se revertesse. Depois de enfrentar com sucesso diversos casos de estudantes que tinham dificuldade com a Matemática e conseguiram superá-la, não estava disposta a fracassar diante de mais um desafio. Teria que haver uma saída para o problema, pensou ela. Mas qual? Como fazer com que os estudantes do noturno se sentissem motivados? O que poderia ser feito para que se interessassem pela escola e passassem 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 estudantes, e, por isso mesmo, sabia que não poderia agir em todas as esferas. Ela sabia que não dava para agir diretamente nos âmbitos externos ao ambiente escolar, como mudar a situação socioeconômica dos estudantes ou ainda mudar o cenário violento que rondava a instituição, por exemplo. Mas

“

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

”

sabia também que, onde ela possuía alcance, que era justamente 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 unilateral, mas de todo o grupo envolvido com a gestão da escola. Desse modo, ela resolveu reunir direção, professores, coordenadores pedagógicos, técnicos e gerenciador da sala de tecnologia da escola para que discutissem, juntos, possíveis soluções para o problema. O objetivo? Aumentar a frequência e a participação do noturno.

Na primeira reunião com a equipe, e nas demais que se sucederam, a diretora Marlene levantou alguns pon-

tos 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 no noturno influenciava diretamente nos resultados. Para Eduardo, os resultados estavam ruins, mas a escola tinha potencial para melhorar desde que resolvesse o problema da frequência. Jorge, gerenciador da sala de tecnologia da escola, ficou incumbido pela diretora Marlene de levar as revistas e o material disponibilizado pelas avaliações para as reuniões, para discutirem soluções que articularassem a permanência dos estudantes na escola com o desempenho nos testes de proficiência. Após consultarem o material disponibilizado, observaram que, além dos conteúdos para a compreensão de conceitos 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 dos estudantes quererem permanecer 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?

“

Dando certo 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.

”

Jorge, responsável pela sala de tecnologia, lembrou de como as atividades que iam além da sala de aula despertavam o interesse dos estudantes. 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, o ProEmi, estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, mas dessa vez, aplicada aos anos finais do Ensino Fundamental. No ProEmi, conforme consta no Plano de Desenvolvimento 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. Se funcionava para o Ensino Médio, por que não poderia funcionar para os anos finais do Ensino Fundamental?

“Não sei se isso vai funcionar. Essa região é pobre, violenta, os estudantes não estão muito interessados em estudar”, levantou Cláudia, professora de Língua Portuguesa. “Se vai funcionar ou não, só se tentarmos”, completou Marlene. Diante desse e de outros questionamentos de seus colegas, a diretora chegou também a questionar se a ideia daria certo. Afinal, será que a simples inserção de atividades extracurriculares poderia motivar os estudantes a comparecerem com mais frequência às aulas? Seria possível, mesmo melhorando o clima escolar, observar uma melhora no desempenho dos estudantes nas avaliações externas?

Ninguém sabia a resposta, mas precisavam arriscar. Dando certo 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 estudantes e professores até a equipe gestora, técnicos e funcionários. A diretora Marlene lembrou então que, certa vez, comentaram com ela que Ana Maria, a secretária da escola, fazia parte de um grupo de teatro, fora da escola. Resolveram então convidá-la, junto com o grupo,

para estrear o projeto. Seria o pontapé inicial ideal: na primeira vez, colocariam a apresentação teatral para divulgar o Intervalo Interativo e anunciariam que, nas próximas edições, os próprios estudantes poderiam mostrar seus talentos.

Além de fazer com que se sentissem parte integrante da escola, a medida melhoraria a autoestima e a confiança dos estudantes, estimulando-os a integrar, de forma mais intensa, o ambiente escolar. 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 estudantes que estudavam no período da manhã e da tarde, já que alguns integrantes do grupo de teatro de Ana Maria, embora não fizessem parte da escola, eram conhecidos da comunidade no entorno.

No dia da apresentação, os estudantes 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 estudantes para que se inscrevessem no projeto, e ao longo das demais semanas, foram surgindo talentos de várias espécies: musicais, teatrais, culturais.

Aos poucos, a diretora Marlene e os demais integrantes da direção, coordenação e equipe pedagógica começaram a perceber que os estudantes ficavam até o final da aula. A frequência gradualmente aumentou, pois os estudantes sabiam que, em

determinado dia, eles próprios ou os colegas teriam apresentações, sempre feitas nos intervalos. Tão grande foi o interesse e a participação – voluntária – dos estudantes, tanto para se apresentarem quanto para assistir, que, em algumas semanas, houve a necessidade de se fazer duas apresentações. A divulgação foi feita nos outros turnos, na mídia, por meio de cartazes expostos na escola, e, com o tempo, a escola finalmente observou uma mudança mais que esperada: a participação dos estudantes do noturno no dia das avaliações melhorou significativamente, pois eles começaram a perceber que tudo na escola era importante, inclusive as avaliações externas, compreendendo também, através de um trabalho conjunto entre a equipe gestora, que faziam parte do processo educativo da escola.

Seis meses depois, o resultado pode ser percebido claramente. A escola cheia durante a semana, mesmo no período noturno, comprova a situação bem diferente da observada pela diretora Marlene há alguns meses. Em meio ao fechamento das turmas da noite de muitas escolas da rede, devido a evasão, a escola de Marlene se manteve com um número considerável de estudantes, além de melhorar os resultados no sistema de avaliação do município. Comprovaram, então, a visível mudança no clima escolar, o que refletiu diretamente no resultado das avaliações externas em larga escala.

“

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

”

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 estudantes. 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 estudantes.

Para isso, faz-se necessário que todos os membros da comunidade escolar – 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, que acompanha esta revista, com orientações para uma leitura efetiva dos resultados produzidos pelas avaliações do SAEMI 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.

Reitor da Universidade Federal de Juiz de Fora
Marcus Vinicius David

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 Carnáuba 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

Ipojuca. Secretaria Municipal de Educação.

SAEMI – 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 2318-7263

CDU 373.3+373.5:371.26(05)

