



ISSN 2448-1629

2016

ADEPE-MT

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DO ENSINO PÚBLICO ESTADUAL DE MATO GROSSO
REVISTA DA GESTÃO ESCOLAR



ISSN 2448-1629

ADEPE-MT

2016

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DO ENSINO
PÚBLICO ESTADUAL DE MATO GROSSO

REVISTA DA GESTÃO ESCOLAR

SEDUC
SECRETARIA DE ESTADO
DE EDUCAÇÃO, ESPORTE
E LAZER



GOVERNO DE
MATO GROSSO
ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER - SEDUC-MT
SECRETARIA ADJUNTA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS - SAPE
SUPERINTENDÊNCIA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - SUFP
NÚCLEO DE AVALIAÇÃO, INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS EDUCACIONAIS - NAIAD
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DO ENSINO PÚBLICO ESTADUAL DE MATO GROSSO - ADEPE-MT

JOSÉ PEDRO GONÇALVES TAQUES
Governador

CARLOS HENRIQUE BAQUETA FÁVARO
Vice-Governador

MARCO AURÉLIO MARRAFON
Secretário de Estado de Educação, Esporte e Lazer

GILBERTO FRAGA DE MELO
Secretário Adjunto de Políticas Educacionais

DOUGLAS DE JESUS ARAUJO
Secretário Adjunto de Administração Sistêmica

KILWANGY KYA KAPITANGO-A-SAMBA
Superintendente de Formação dos Profissionais da Educação Básica

FABIULA TORRES COSTA LOPES
Coordenadora de Formação e Avaliação

SAVIO DE BRITO COSTA
Coordenador de Formação em Tecnologia Educacional

EQUIPE DE ASSESSORIA TÉCNICA PEDAGÓGICA DA SUFP

Aparecida Maria de Paula Barbosa da Silva
Argemiro Ires dos Santos
Cilene Da Silva Reis
Daise Lago Pereira Souto
Daisy Pacheco Primo
Dilma Aparecida Moreira
Eliane Eduarda Anunciacao Tartari
Elizangela Patricia Moreira da Costa
Elizete Maria de Jesus
Ezemar Mourao da Silva
Graciete Maria Teixeira
Irene de Souza Costa
Izolda Strentzke
Jackson Pereira Junior
Joao Lucindo de Souza
Leila Aparecida de Souza
Lucia Ida Oliveira Fortes Pereira
Luci Terezinha Kroetz Fernandes Maso
Maria Aparecida Perez Tolo
Maria Aparecida Reis
Mirian Tidori Ishizuka Dornelles
Nelci Salete de Lima Franco
Zilda Muniz dos Santos



Apresentação

Prezados profissionais da Educação,

Garantir a educação com qualidade social, por meio de políticas educacionais, que proporcionem aos estudantes o desenvolvimento de suas habilidades, capacidades e competências, autonomia de construção de conhecimento e formação de valores humanos necessários para constituição da cidadania plena é a missão da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC-MT). Nesse sentido, é com grande prazer que apresentamos à comunidade escolar e à sociedade os resultados da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE-MT). Ela constitui um esforço do Estado de Mato Grosso, por meio da SEDUC-MT, de verificar, a partir da realidade e dos elementos curriculares do contexto local, o nível de proficiência dos estudantes da Educação Básica da rede estadual de ensino. Considerando os indicadores das Avaliações Externas de larga escala realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), constatamos o nível crítico em que o nosso estado se localiza, o que preocupa os gestores interessados na melhoria da Educação, em especial da aprendizagem. Foi pensando em como garantir o direito à educação de qualidade para nossos estudantes e à formação contínua para nossos profissionais, que o estado desenvolveu o projeto ADEPE-MT, cuja finalidade não se encerra no levantamento das necessidades da aprendizagem por meio da Avaliação, mas para fazer o uso dos resultados da Avaliação Diagnóstica (ADEPE-MT) e de outras avaliações externas e internas, para que de posse dos indicadores dessas necessidades possamos desencadear ações de intervenção pedagógica na escola, por meio do Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE), que articula e coordena o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP) e o Projeto de Formação Contínua dos Técnicos e Apoio Administrativos (PROFTAAE), no âmbito escolar. Dessa forma, os estudantes serão atendidos em suas necessidades de aprendizagem, quer para superar as dificuldades, quer para potencializar as suas habilidades e capacidades. A SEDUC-MT, convida todos os profissionais da educação básica e a sociedade para compreender a importância das Avaliações como meios de coletar informações para conhecer o desempenho dos estudantes e traçar mecanismos para auxiliá-los a desenvolver melhor a sua proficiência, e se a tornar cidadãos críticos e construtores do futuro do Estado e da Nação. Resta-nos lembrar assim, que com a ADEPE-MT, o estado não pretende fazer *ranking* das escolas, mas visa única e exclusivamente, promover avaliação formativa que permita conhecer para agir melhor no atendimento aos estudantes e aos profissionais da educação básica, oportunizando a estes a formação e o desenvolvimento profissional.

Marco Aurélio Marrafon

Secretário de Estado de Educação, Esporte e Lazer – SEDUC-MT

SUMÁRIO

10

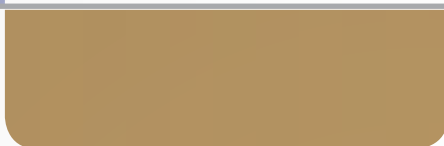
1. AVALIAÇÃO E GARANTIA
DO DIREITO À EDUCAÇÃO/
APRENDIZAGEM

16

2. CONTEXTO

24

3. PADRÕES DE
DESEMPENHO



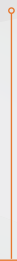
28

4. OS RESULTADOS DA
AVALIAÇÃO

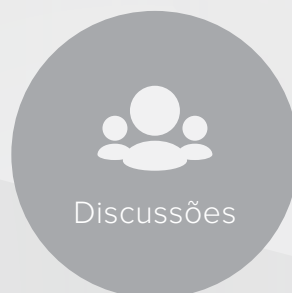
À



APRESENTAMOS OS



PROMOVE



ATRAVÉS DE



QUE PODEM SER USADOS COMO



1

AVALIAÇÃO E GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO/APRENDIZAGEM

Kilwangy kya KAPITANGO-A-SAMBA¹

Irene de Souza COSTA²

1 Superintendente de Formação dos Profissionais da Educação Básica da SEDUC-MT. Coordenador do Núcleo de Avaliação, Investigação e Análise de Dados Educacionais (NAIADE/SEDUC-MT). Assessor de Política de Pós-Graduação e Pesquisa Educacional da SEDUC-MT. Filósofo. Doutor e Pós-Doutor em Educação pela USP e UFMT. Professor Adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

2 Pesquisadora do Núcleo de Avaliação, Investigação e Análise de Dados Educacionais (NAIADE/SEDUC-MT). Pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa. Professora da Rede Pública Estadual de Mato Grosso e Assessora Técnica da SEDUC-MT.



A avaliação não é exclusiva, mas inclusiva, porque com ela não se conclui que o estudante não sabe, mas que ainda está a construir o saber e deve ser auxiliado a conhecer, a ser autor e a compreender e construir o conhecimento em forma de registro próprio.

Os atos de avaliar e gestar são inerentes ontologicamente aos seres humanos. Em todas as nossas atividades e ações avaliamos e gestamos constantemente, para produzir resultados desejados. Todas as nossas ações são planejadas para adquirir sucesso, isso é, para alcançar os resultados. O ato de ensinar não é diferente, também é planejado para alcançar com sucesso o resultado: a aprendizagem dos estudantes. A avaliação tem a função de garantir esse sucesso, a saber: alcançar o resultado exitoso, que é a aprendizagem efetiva. Ela é sinalizadora da satisfação dos resultados, em sua qualidade desejada e plausível. A avaliação não deveria ser pontual porque ela é dinâmica e não classificatória, mas processual (feita antes, durante e depois), porque permite verificar o conhecimento anterior, o atual e prever o conhecimento futuro do estudante avaliado. A avaliação não é exclusiva, mas inclusiva, porque com ela não se conclui que o estudante não sabe, mas que ainda está a construir o saber e deve ser auxiliado a conhecer, a ser autor e a compreender e construir o conhecimento em forma de registro próprio. Ela é inclusiva porque indica necessidades de aprendizagens que permitem desencadear intervenções pedagógicas para mediar o estudante a aprender de forma adequada.

A avaliação tem de ser útil, ética, confiável, credível e deve contribuir para auxiliar-nos a resolver problemas

e a criar bem-estar para os indivíduos, para as organizações e para a sociedade. Daí é importante ressaltar que a forma como se planeja e se desenvolve o processo de recolhimento de informação, se organiza e se divulgam seus resultados (FERNANDES, 2013, p. 12) determina o alcance do pretendido com avaliação. Emerge assim o desafio que vai além da simples capacidade de produzir, armazenar ou transmitir informações, mas reconhecer o que é importante saber (ensinar e aprender), por que e como utilizar as informações para tomar decisões estrategicamente relevantes para promover melhoria dos processos de ensino, aprendizagem e gestão educacional.

Assim, avaliar não é resolver problemas, mas adquirir indicadores de qualidade do resultado esperado na execução da ação educativa. A resolução de problemas cabe aos atores (docentes, discentes, gestores, organizações educacionais) auxiliados pela avaliação. Esta, por sua vez, precisa ser praticada com rigor lógico e metodológico (metodologia de investigação científica e de ensino), na coleta e tratamento de dados e no uso de resultados da avaliação, respectivamente. A avaliação permite demonstrar que não somente os estudantes precisam ser auxiliados a aprender de forma coerente, mas também as organizações educacionais, por isso, ela permite fazer com que a escola também se avalie para alcançar seus resultados e tomar

decisões baseadas em evidências na solução de problemas educacionais. A avaliação permite fazer mudanças de culturas individuais e organizacionais, de forma crítica e metodologicamente coerente. Nesse sentido, classificar ou desclassificar e aprovar ou reprovar não são sinônimos de avaliação, eles não produzem ações estratégicas que levam ao planejamento, à tomada de decisão e a mudanças culturais, pois, avaliação é “um movimento de reflexão sobre a prática que nos coloca sempre duas questões: o que deveríamos fazer e o que podemos fazer. A responsabilidade avaliadora ou do avaliador é a de tornar melhor o que é feito. Transformar, para melhorar, a ação realizada”. (KRUG, 2002, p. 64).

É com essa preocupação que a Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso (SEDUC-MT) lançou a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE-MT), que produzirá indicadores de aprendizagem de entrada, anterior ao ano escolar em que os estudantes encontram-se, a ser completada com avaliação processual (durante) e de saída (depois). As três avaliações estão previstas para integrar a avaliação educacional da aprendizagem dos estudantes (AVALIAMT), que será constituída em Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Mato Grosso (SAEMT). Trata-se de uma ação estratégica de Mato Grosso, a ser implementada como política pública

estadual pela SEDUC-MT. A ADEPE-MT está sendo desenvolvida pelo Núcleo de Avaliação, Investigação e Análise de Dados Educacionais (NAIADE), da SEDUC-MT, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

A ADEPE-MT caracteriza-se como uma avaliação externa, por parte de seu processo acontecer fora da escola. A matriz utilizada para sua elaboração teve como referência as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, a análise dos diários de classe das turmas avaliadas, as matrizes curriculares das escolas estaduais, dentre outros instrumentos. É uma avaliação de larga escala por envolver, aproximadamente, 163.214 estudantes. É também, amostral por ser um modelo aplicado à uma parcela estatisticamente representativa do contingente de estudantes matriculados em todas as escolas estaduais urbanas a serem avaliadas. E, ainda, modelada para ser de cunho censitário e oferecer dados amplos sobre o desempenho dos estudantes, possibilitar identificação dos dados das turmas e de cada estudante avaliado.

O teste da ADEPE-MT é um instrumento de coleta de dados concebida para produzir informações sobre o aprendizado dos estudantes da rede estadual da Educação Básica, que na

sua primeira fase alcançará os estudantes do 2º, 4º, 6º e 8º anos do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática, das 469 escolas urbanas de Ensino Regular, 12 escolas de educação do campo e 2 escolas de educação quilombola.

Metodologicamente, a elaboração dos itens da ADEPE-MT está baseada na Teoria de Resposta ao Item (TRI), cuja essência

se encontra na relação que se estabelece entre as características dos itens e as características operacionais da prova composta desses itens. [...] O item se torna a nova unidade de análise de preferência, [que] [...] incentivou inúmeras inovações na prática da aplicação das provas (FLETCHER, 2015, p. 184).

Assim, o grau de dificuldade de cada item em um conjunto na mesma escala é o que permite avaliar a proficiência de cada estudante.

Estrategicamente, com a ADEPE-MT, três são as expectativas centrais, uma não mais importante que a outra: a primeira é a de que ela possa oferecer informações aos gestores públicos que permitam diagnosticar as necessidades de aprendizagem

dos estudantes e planejar, executar e orientar ações e políticas públicas focadas na melhoria da educação, como direito de todo cidadão aprender com qualidade; fomentar ações de formação e desenvolvimento profissional dos profissionais da Educação Básica, contando sempre com a participação dos educadores como protagonistas de transformação social e inovação no ensino, na aprendizagem e gestão educacional, bem como, que seus resultados possibilitem a tomada de decisões, para redirecionar trajetórias e planejar ações e políticas educacionais; a segunda, é a de possibilitar aos docentes conhecer o que cada aluno sabe, visto que esse conhecimento é fundamental para traçar estratégias de aprendizagem e intervenções pedagógicas adequadas que atendam às suas necessidades de aprendizagem, para ajudá-lo a aprender a aprender; e, a terceira, é a de garantir – com esse processo – o direito à educação a todos os estudantes, marcando o caráter inclusivista da avaliação.

Por outro lado, vemos que as práticas cotidianas escolares têm concentrado sua preocupação maior em conquistar uma “boa posição na classificação”. Você foi aprovado? Que nota você tirou? Saiu o resultado? Que dia será a prova? Que matéria vai cair na prova? São perguntas que chegam a constranger alguns estudantes nesse processo, do ponto de vista psicopedagógico e filosófico. Daí decorre que, se o objetivo principal é atingir a nota e ser classificado, logo, vale tudo: copiar, preparar colas, dentre outras estratégias clássicas que tomam tempo dos estudantes, para tentar alcançar a nota e ser classificado, enquanto deveriam estar preocupados em buscar es-

“

Avaliar com foco formativo é, da parte dos docentes e do estado, permitir condições democráticas de exercício da autonomia e participação dos estudantes na construção do conhecimento e garantir-lhes o direito a aprendizagem efetiva, esta é mediada pela avaliação.

estratégias para compreender de forma crítica e criativa o quê, por quê e para quê aprender esse ou aquele objeto de aprendizagem (científico ou tecnológico). A compreensão os levaria ao entendimento de como se constrói o conhecimento para reconstruí-lo e construir seus próprios registros epistêmicos. Avaliar é fazer com que isso ocorra, é compreender como os estudantes estão compreendendo e construindo conhecimento, para auxiliá-los a superar os obstáculos e a potencializar e mobilizar seus recursos cognitivos, emocionais e lúdicos.

Vários pesquisadores (CASTILHO ARREDONDO e DIAGO, 2009; FERNANDES, 2009a, 2009b, 2010; PÉREZ JUSTE, 2006; SCRIVEN, 1967; STAKE, 2006; STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 2007; STUFFLEBEAM, MADDAUS, e KELLAGHAN, 2000) que se dedicam à avaliação, acreditam que as organizações funcionariam de forma adequada se a avaliação estivesse mais presente nas várias etapas de planejamento de suas ações. Assim, poderiam elas avaliar o seu funcionamento interno, a sua

produção, os seus objetivos, refletir e reconhecer problemas que poderiam ser reorganizados antes que se transformassem em dificuldades.

Percebe-se aqui que a avaliação possui uma dimensão eminentemente estratégica antecipativa. É essa a crença pela qual a Secretária de Estado de Educação, Esporte e Lazer tomou decisão para a proposição da ADEPE-MT e sua expansão em política pública educacional, ciente de que utilizar os resultados da avaliação servirá para tomar decisões estratégicas e garantir a todos os estudantes a probabilidade maior de aprender, sem esquecer as responsabilidades sociais e educacionais que cabem a cada um de nós no exercício de sua profissão ou papel social como gestores educacionais, docentes, estudantes, pais, comunidade escolar e representante democrático no Estado de Direito.

Avaliar com foco formativo é, da parte dos docentes e do estado, permitir condições democráticas de exercício da autonomia e participação dos estudantes na construção do conheci-

mento e garantir-lhes o direito a aprendizagem efetiva, esta é mediada pela avaliação. Avaliação é uma atividade crítica da aprendizagem, do ensino e da gestão pelo que se adquire conhecimento para promover melhoria nos processos e nas práticas.

Portanto, com a avaliação queremos buscar entendimento pela participação e emancipação dos sujeitos (atores), permitindo tanto o exercício da profissão docente ativa na construção e tomada de decisões sobre currículo e sua implementação quanto a participação discente como ator máximo do processo da aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação deve estar a serviço do conhecimento, da aprendizagem, dos objetivos formativos e dos objetivos da Nação. Ela é a oportunidade para que o estudante ponha em prática seus conhecimentos e defenda suas ideias, razões, saberes, perspectivas e superar obstáculos, dúvidas, inseguranças e desconhecimento (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002).

Referências

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. Avaliar para Conhecer examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CASTILHO ARREDONDO, S.; DIAGO, J. C. Avaliação educacional e promoção escolar. Tradução de Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: Ibpex; São Paulo: Unesp, 2009.
- FERNANDES, D. Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 2013. p. 11-34.
- _____. Acerca da Articulação de Perspectivas e da Construção Teórica em Avaliação Educacional. In.: ESTEBAN, M. T. e AFONSO, A. J. (orgs). Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. Avaliação de programas e de projetos pedagógicos. VIII Congresso Internacional de Educação. Recife, PE: Sapiens – Centro de Formação e Pesquisa. 2009a, p. 36-40.
- _____. Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009b.
- FLETCHER, R. Philip. A Teoria da Resposta ao Item: medidas invariantes do desempenho escolar. In.: BROOKE, N. ALVES, M. T. G. e OLIVEIRA. (orgs). A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.
- KRUG, Andréa. Ciclos de Formação: uma proposta transformadora. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- PÉREZ JUSTE, R. Evaluación de programas educativos. España: La Muralla S.A., 2006.
- SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: STAKE, R. (Ed.) Curriculum evaluation. American Educational Research Association Monograph Series on Evaluation, nº 1. Chicago, IL: Rand MacNally. 1967.
- STAKE, R. Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Barcelona: Graó, 2006.
- STUFFLEBEAM, D.; SHINKFIELD, A. Overview of the evaluation field. In: STUFFLEBEAM, D.; SHINKFIELD, A. Evaluation theory, models e applications. United States of America: Jossey-Bass, 2007.
- STUFFLEBEAM, D. L.; MADAUS, G. F.; KELLAGHAN, T. Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation. 2. ed. Boston: KLUWER ACADEMIC PUBLISHERS, 2000.

Trajectoria

A ADEPE-MT

Em 2016, os estudantes das escolas estaduais do Mato Grosso foram avaliados nas áreas do conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática. O Programa avaliou estudantes do 2º, 4º, 6º e 8º anos do Ensino Fundamental e do 1º e 2º anos do Ensino Médio.

A seguir, a linha do tempo expõe a primeira fase de aplicação da ADEPE-MT, de acordo com o número de estudantes, as disciplinas e as etapas de escolaridade avaliadas.

2016

88,1%

participação

previstos: 156.099

efetivos: 127.680

rede de ensino: Estadual

séries avaliadas:

1º CICLO - 2º ANO

2º CICLO - 4º ANO

2º CICLO - 6º ANO

3º CICLO - 8º ANO

1º ANO EM - ENSINO MÉDIO REGULAR

2º ANO EM - ENSINO MÉDIO REGULAR

1º ANO EM - ENSINO MÉDIO INOVADOR

2º ANO EM - ENSINO MÉDIO INOVADOR

MÉDIO SEMESTRAL - 1º SEMESTRE

MÉDIO SEMESTRAL - 3º SEMESTRE

disciplinas envolvidas:

Língua Portuguesa / 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 a uma investigação que o levará à resposta de uma pergunta fundamental: para quem estamos ensinando?

A escola dos dias de hoje é convocada a desenvolver um projeto educacional que tenha qualidade e que seja equitativa na aprendizagem. Esse desafio aparece na preocupação da diretora Inezita, que entende ser a equidade algo que tem a ver com o alcance de bons resultados nas avaliações e, por sua vez, a qualidade como uma noção que fala das interações na escola. Para ela, na realidade, o bom desempenho dos estudantes, alcançado da maneira mais igualitária possível, é a expressão do senso de pertencimento e da reciprocidade entre aqueles que vivem a escola. De tanto se perguntar como concretamente tornaria o dia a dia da escola mais propício à realização desses princípios, de modo que os mesmos não ficassem apenas no plano da normatividade, a diretora da Escola Municipal Afrânio Coutinho decidiu que a sua gestão deveria atuar em três eixos: o da prática pedagógica, o do clima escolar e o dos objetivos de aprendizagem. Como vimos, ela não chegou a esses eixos por acaso, mas após ter visitado um de seus estudantes e conversado algumas vezes com o seu coordenador pedagógico.

Os dados contextuais a serviço da gestão escolar

Essas conversas também puderam lançar luz às prioridades que deveriam ser trabalhadas segundo os três eixos definidos. Essas prioridades, como quaisquer outras, não foram fáceis de serem estipuladas. Para chegar até elas, foi necessário que a diretora mudasse algumas atitudes de gestão. E a primeira delas foi tentar compreender em que medida a sua gestão poderia se aproximar mais dos estudantes e também dos demais atores envolvidos no fazer escolar: professores e família. Mas essa aproximação não poderia perder de vista o objetivo mais importante até então para a diretora Inezita, que era levantar evidências que a ajudassem a conhecer melhor as características desses diferentes atores. Como gestora, Inezita queria fortalecer a escola e sabia que isso dependia do grau do envolvimento dos sujeitos por trás de seus papéis sociais. Percebe-se claramente que, na sua cabeça, funciona a seguinte equação: conhecer melhor os atores de sua escola é a base para o maior envolvimento deles no projeto de fortalecer a aprendizagem de todos os estudantes.

No entanto, como bem se sabe, a rotina da escola não permite que a própria gestão desenvolva um trabalho de cunho mais aprofundado a fim de obter esse tipo de conhecimento, que é marcadamente contextual. Nesse dilema de ter a necessidade e não poder levantar as evidências, a escola pode tomar como suporte o material de divulgação dos resultados da avaliação externa. As revistas, muitas vezes, são percebidas quase que como um “material extra”, ou uma espécie de informação adicional, isto é, sua relevância acaba sendo relativizada pelo fato de a escola, na prática, não saber muito bem como valorizar as informações contextuais. Só que o potencial desse material também depende da abertura da gestão em valorizá-lo para os interesses de sua escola.

O dilema da diretora Inezita é o mesmo de diferentes gestores de escolas tão caras à realidade brasileira, cujos contextos sociais são bastante desiguais. O que está posto às nossas escolas é o desafio de aprimorar uma dimensão tão importante quanto, por exemplo, a prática pedagógica. Essa dimensão diz respeito à capacidade de produzir conhecimento sobre a diversidade de estudantes e suas expectativas em relação à escola. E o que se espera das análises contextuais, produzidas a partir dos questionários aplicados junto aos testes, pelo menos em parte, é exatamente que cumpram a tarefa de gerar informações dessa natureza para a gestão escolar.

Os dados contextuais podem estar a serviço da definição das questões mais candentes, e, no caso da diretora Inezita, poderiam preveni-la da situação de precariedade familiar de seu estudante Lucas. Qual é a prioridade da família do Lucas? Como a sua família se relaciona com a escola? E por que Inezita pensou ser outro adolescente ao vê-lo em sua casa? Os dados contextuais devem ajudar a responder esse tipo de perguntas, embora indiretamente, isto é, através de um breve diagnóstico. O que não se pode deixar permanecer é uma gestão pautada apenas no senso comum, sem considerar os dados trazidos pelos questionários com informações sobre os perfis dos estudantes e suas famílias, assim como os dos professores e algumas características da escola.

Então, um dilema que parece ser quase impossível de ser solucionado pode dar lugar uma inovação na gestão. Na narrativa, percebemos que a reflexão que acompanhou Inezita ao visitar a casa de um estudante “agressor” não foi algo pontual; serviu-lhe de inspiração para corrigir alguns erros que fazem parte do senso comum escolar. Esses erros constituem aquele conjunto de verdades que tentam explicar os

problemas de aprendizagens dos estudantes, como as representações do tipo: “Ah, mas a família desse estudante infrequente não está nem aí para a escola!”; ou então: “a vida desse estudante na escola só vai melhorar se os pais dele se mostrarem mais interessados. Enquanto isso não ocorrer, não adianta insistir nele, vai ser perda de tempo!”.

Por mais que o senso comum escolar seja uma fonte de conhecimento, é preciso relativizar o seu peso ao buscar explicações de determinados fenômenos. De certa maneira, o que a diretora da Escola Municipal Afrânio Coutinho fez foi exatamente abrir espaço para um conhecimento que atravessasse a fronteira daquilo que é fundado no conhecimento impressionista. As motivações pessoais como chave de compreensão dos estudantes e seus responsáveis, como também sobre os professores, muitas vezes geram verdades inquestionáveis e isso não é pertinente para uma organização escolar.

Para uma escola, é vantajoso ter à disposição informações que ajudem a se aproximar de seu estudante, de seu local de moradia e de sua cultura. Não apenas para fins de mudanças da prática pedagógica, o que já é um ganho, que por si só não é suficiente; é preciso ir além. Se, por um lado, o conhecimento sistêmico produzido pelas informações contextuais pode afinar a atuação da gestão, inclusive na sua função de dar subsídio aos que agem lá na ponta, na sala de aula, por outro, pode também servir de base para tornar o ambiente escolar mais responsivo. E isso significa exatamente tanto ter capacidade de cumprir a sua finalidade pedagógica, quanto criar condições para a permanência de um ambiente em que haja respeito mútuo – e isso depende do grau de diálogo da escola com a cultura dos estudantes.

Na realidade, quando predomina um diálogo entre a cultura da escola e a cultura do estudante, o que está se concretizando é propriamente aquela escola forjada para retroalimentar os princípios democráticos, em especial o de que todas as crianças têm o direito de aprender. Sabe-se muito bem, tal como foi denunciado pela denominada sociologia da reprodução, que esse direito não se consolida somente com a entrada na escola. O que essa sociologia se dedicou a esmiuçar foi o quanto a instituição escolar se transforma em um forte aparelho de reprodução das desigualdades sociais. O fato é que, ao valorizar a cultura da classe social dominante, a escola acaba estabelecendo um conjunto de práticas pedagógicas que barra na porta da sala de aula as outras culturas. E disso resulta uma hierarquização escolar correspondente à estrutura social em vigor. Em outras palavras, ao cancelar os desempenhos dos estudantes, a escola também cancela os destinos sociais.

“

O que está posto às nossas escolas é o desafio de aprimorar uma dimensão tão importante[...]

“

O que a escola deve buscar [...] é conhecer o perfil de seu público e de que maneira ele lida com o modo escolar de socialização.

Portanto, para fazer valer o direito de todas as crianças de aprender os conhecimentos e habilidades valorizados na sociedade, uma questão básica colocada à gestão da escola é a seguinte: como deixar de ser seletiva? Evidentemente que nem tudo depende da escola, mas isso não pode se tornar um mantra difundido entre os seus profissionais a ponto de diminuir a potencialidade dessa instituição de prover a escolarização. Se por um lado, é verdade que o sucesso da escola depende de outras políticas sociais, por outro, ela não pode esperar que seus estudantes já cheguem “prontos”, ajustados ao seu projeto.

O que a escola deve buscar para não cair na armadilha dos efeitos dos fatores externos é conhecer o perfil de seu público e de que maneira ele lida com o modo escolar de socialização. Isso significa que a escola deve ter o objetivo de conhecer, cada vez mais, os seus estudantes na sua diversidade. Mas também não se quer dizer que a tarefa primordial da escola passa a ser agora a de pesquisar o seu público. Não é isso! A sua função principal é desenvolver a aprendizagem escolar e educar para uma sociedade democrática. Para tanto, quanto maior for a capacidade da escola de se informar sobre quem ela recebe todos os dias, mais potencialidade terá para agir segundo as necessidades de seus estudantes a fim de cumprir o papel que lhe foi conferido. E os dados contextuais representam um importante apoio nessa tarefa.

Por exemplo, com base nos dados contextuais, é possível promover uma discussão interna sobre as estratégias de ação de uma escola que lida com estudantes de famílias de baixo nível socioeconômico. Essa reflexão certamente poderá promover mudanças de atitudes quanto às expectativas e às representações dos professores em relação aos seus estudantes. Como também poderá servir de orientação na hora de pensar projetos de intervenção para atenuar os percentuais de infrequência e de baixo desempenho escolar.

Então, na realidade, o que os dados contextuais podem sugerir à gestão escolar em particular é um olhar crítico sobre a forma de conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Muito em função da sua capacidade de colocar perguntas aos profissionais da escola, como, por exemplo: como explicar o sucesso e o insucesso escolares de crianças cujas configurações familiares são semelhantes? Essa pergunta pode ser uma daquelas que promoverão uma escola mais democrática. Isto é, uma escola que busca valorizar a pluralidade de fatores que influenciam diretamente a aprendizagem de suas crianças e adolescentes. Ao se perguntar sobre a trajetória de vida de seus estudantes, é possível mudar o curso da trajetória escolar dos mesmos em direção a melhores performances educacionais.

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 que pudesse 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 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 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 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 que se estendia 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 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 que. 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.

Limites e perspectivas do uso de dados contextuais na autoavaliação da escola

Enunciando um tipo de senso comum na discussão das questões da escola pública no Brasil, professores e gestores comumente mobilizam os fatores externos à escola, relacionados com o estudante e sua família, para justificar o baixo desempenho dos estudantes. Seja pelo estranhamento na prática diária na escola com o estudante real, seja pelo conhecimento obtido em sua formação docente sobre a dinâmica social e seus efeitos sobre a educação, os professores revelam reconhecer a origem social do estudante como um fator limitante do sucesso escolar. Entretanto, a busca e o uso de informações sobre esses fatores não parece uma prática disseminada na escola.

Mas, antes de colocar esse problema, vale perguntar: conhecer esses fatores pode melhorar as práticas dos professores, e a gestão da escola? Essas questões estão relacionadas com o fato de que tais fatores e seus indicadores são produzidos para a pesquisa, e não para o fazer escolar.

Os indicadores educacionais são explorados com finalidades científicas e de políticas públicas desde que, a partir da segunda metade do século XX, estudos empíricos confirmaram que os efeitos da origem social dos estudantes sobre seu acesso e sucesso na escolarização não tiveram o recuo esperado com a expansão dos sistemas de ensino em diferentes países, e que o projeto democrático baseado na igualdade de oportunidades proveniente da universalização da escola não se concretizaria.

Atualmente, no contexto do amadurecimento dos sistemas de avaliação em larga escala para o monitoramento da qualidade e da equidade do desempenho dos estudantes da escola pública brasileira, as redes de ensino esperam que tais indicadores sejam utilizados pelos profissionais da educação para auxiliar nos processos de gestão escolar e na melhoria da prática docente.

Naturalmente, a receptividade dos professores e demais atores escolares às informações geradas por esses sistemas de avaliação escolar não é tão favorável quanto o esperado pelos gestores das redes de ensino. Além de não trazerem boas notícias, uma vez que os resultados da escola pública brasileira estão muito aquém do razoável (e, consequentemente, esse conhecimento objetivo traz uma visão desfavorável para a identidade dos profissionais da escola), os indicadores educacionais tradicionalmente utilizados nessas análises não foram criados para auxiliar na

gestão escolar. Esses indicadores, em geral, são elaborados para apreender situações macro (redes de ensino) com sínteses estatísticas, e somente são de fácil apreensão pelos especialistas.

Assim, é de se esperar que existam grandes dificuldades para a escola apropriar-se dessas informações como instrumentos para a sua gestão e muito especialmente da sala de aula. Ao deparar-se, num contexto avaliativo (e, portanto, de atribuição de valor ao trabalho educativo) com informações que não são facilmente compreensíveis (como os indicadores sintéticos, por exemplo) e que não podem ser diretamente associados com ações de intervenção sobre o cotidiano na escola (uma vez que tais ações dependem do contexto de cada comunidade escolar), o profissional da escola reage às expectativas dos gestores dos sistemas educacionais, seja por meio do alheamento a tais informações, ou do questionamento de sua validade para a realidade da escola, ou ainda pela atribuição do insucesso educacional a fatores externos ao trabalho escolar, como a pobreza e a desestruturação familiar.

A complexidade e a inadequação dos indicadores educacionais não são os únicos obstáculos para sua apropriação pela escola. Mesmo os indicadores mais simples, como as taxas de aprovação, reprovação e abandono, dados produzidos pela própria escola, têm sido apropriados de forma limitada pela gestão escolar e mais ainda para uso na sala de aula. Uma das razões disso é que a gestão baseada em evidências, e a própria gestão estratégica, exigem procedimentos que não são comuns à prática escolar. Normalmente, as escolas utilizam outras estratégias para analisar problemas e auxiliar a tomada de decisões.

Em suma, os insucessos na apropriação dos indicadores escolares provenientes das avaliações externas são bastante prováveis, e podem ser debitados a diversos fatores, que competem para o fenômeno: a esperada resistência à avaliação externa; a reação defensiva à escandalização do insucesso escolar; o estranhamento à gestão baseada em evidências; e a dificuldade para lidar com os indicadores inadequados para a gestão escolar e da sala de aula.

É provável também que os limites ao uso de indicadores pelos atores da escola tenham origem no distanciamento entre sua visão da prática escolar e as questões de pesquisa que geraram os indicadores. A pesquisa sobre os fatores



Mas, antes de colocar esse problema, vale perguntar: conhecer esses fatores pode melhorar as práticas dos professores, e a gestão da escola? Essas questões estão relacionadas com o fato de que tais fatores e seus indicadores são produzidos para a pesquisa, e não para o fazer escolar.

que afetam o desempenho dos estudantes questionam a realidade escolar numa perspectiva muito diferente daquela dos profissionais da educação.

Entretanto, não deve haver uma oposição entre as perguntas formuladas no contexto das escolas e as formuladas nos níveis mais elevados de gestão e da pesquisa. Para uma gestão educacional democrática, deveriam ser convergentes. A escola não pode privar-se desse corpo de conhecimentos desenvolvido há muitas décadas. Nenhuma dessas dificuldades é intransponível. Cabe às redes de ensino pactuar com as escolas a utilização de indicadores na gestão escolar e construir, junto a essas, um conhecimento prático que permita a utilização desse tipo de informação no cotidiano escolar.

Para superar os entraves à utilização dos resultados das avaliações e permitir um uso mais produtivo dessas informações pelos professores e gestores, como diagnosticar problemas e reorientar a gestão e a prática pedagógica, é necessária uma reflexão sobre essas limitações.

Avaliação baseada em evidências X autoavaliação: a construção do conhecimento prático para a apropriação dos dados como um caminho intermediário

Como resposta ao estranhamento colocado pelas políticas de avaliação em larga escala e suas propostas de uso de dados de desempenho e contextuais pelas escolas como forma de estabelecer uma gestão estratégica baseada em evidências na educação básica pública, movimento impulsionado pelas secretarias de educação, verifica-se a proposição, por profissionais da educação, de estratégias de autoavaliação exclusivamente conduzidas pela escola, desde a enunciação e hierarquização de suas dimensões de análise até a construção de indicadores propostos pelas próprias escolas, em possível consonância com a comunidade local. Essas propostas ganham destaque justamente por causa das dificuldades de apropriação anteriormente citadas.

Podemos considerar que, no contexto escolar, a avaliação baseada em evidências e a autoavaliação estariam em polos opostos no campo da avaliação educacional; a primeira, fruto do planejamento de políticas públicas, a cargo dos gestores das instâncias superiores, externa à escola, “de cima para baixo”; e a segunda como criação autônoma da escola, portadora de uma caráter aparentemente mais democrático, e potencialmente preparada para estabelecer políticas “de baixo para cima”.

Uma visão intermediária desta aparente oposição pode nascer de uma abordagem menos polarizada. É inegável que as secretarias de educação têm feito um esforço importante ao investir na produção de informações para suas escolas, permitindo uma visão sistêmica de suas redes, com base em dados objetivos, o que favorece o diálogo sobre os problemas e suas possíveis soluções. É verdade, também, que tais informações não se transformam, automaticamente, em ferramentas úteis para professores e gestores escolares. Entretanto, se a apropriação dessas informações pode ser realizada com sucesso pela escola, tais dados podem estimular o exercício crítico e reflexivo de professores e gestores. Por outro lado, a autoavaliação baseada somente nas impressões da comunidade escolar pode conduzir a soluções personalistas e discricionárias, impregnadas do senso comum escolar e de difícil utilização para a elaboração de consensos.

A construção desse conhecimento prático para a apropriação de dados pelos atores escolares pode ser considerada como um caminho intermediário que contempla a utilização de dados contextuais e, simultaneamente, estimula uma autoavaliação com base em critérios transparentes e coletivos.

A natureza dos dados contextuais e sua possível utilização para a gestão escolar

Os indicadores educacionais são provenientes de estudos, em sua maioria, quantitativos, de base empírica e estatística, preocupados em estabelecer relações entre o desempenho escolar e fatores sociais, como a origem social do estudante, fatores relacionados à trajetória escolar do estudante, e fatores relacionados ao estabelecimento escolar.

A relação entre o desempenho escolar e a origem social do estudante é largamente atestada nos estudos empíricos, independentemente das variáveis que são utilizadas para aferir seus efeitos. Entre essas, pode-se citar a renda familiar, o status ocupacional e a escolaridade dos pais, ou o acesso a bens de consumo. Nas pesquisas educacionais brasileiras, o nível socioeconômico é um indicador construído a partir da posse de bens e da escolaridade dos pais.

Mas do que vale para a escola conhecer, numa escala de medida em nível nacional, o nível socioeconômico de seus estudantes? É possível, por meio de medidas compensatórias, orientadas para a equidade escolar, tais como reforço escolar, prolongamento da jornada diária do estudante na escola, atenção individualizada, composição das turmas, tentar minimizar, em alguma medida, as desvantagens familiares expressas pelo indicador de nível socioeconômico.

Entretanto, não é crível que os profissionais da escola não percebam, em sua lide diária, as condições sociais de seus estudantes, como também, em muitos casos, já existem ações compensatórias em curso.

Para que serviria, então, um indicador que traz uma informação que já é percebida pelos profissionais da escola? Imaginemos um profissional de ensino em visita à casa de um estudante por motivos disciplinares. A partir desse contato com a família do estudante, o profissional consolidará uma impressão pessoal sobre as suas condições socioeconômicas. Posteriormente esse mesmo profissional tem a oportunidade de conhecer o nível socioeconômico médio dos estudantes de sua escola. Possivelmente, ele será coincidente com suas impressões. Além da óbvia compensação das precariedades da condição social dos estudantes, que outros usos de ordem prática tal informação poderia ter?

Dadas as características do indicador de nível socioeconômico, uma das utilidades consagradas para a gestão escolar e da sala de aula reside na comparação entre escolas similares. Distanciando-se do ranqueamento entre escolas com base no desempenho médio dos estudantes, a comparação do desempenho entre estabelecimentos escolares com estudantes de níveis socioeconômicos similares coloca à disposição da escola uma informação bastante útil, pois permite comparar práticas de gestão e estratégias pedagógicas entre estabelecimentos de ensino com limitações semelhantes de caráter econômico e social. Também é de essencial importância que seja conhecido como o indicador é construído a partir dos itens do questionário contextual, para que o gestor e o professor possam conhecer as dimensões da similaridade que fundamentam sua comparação.

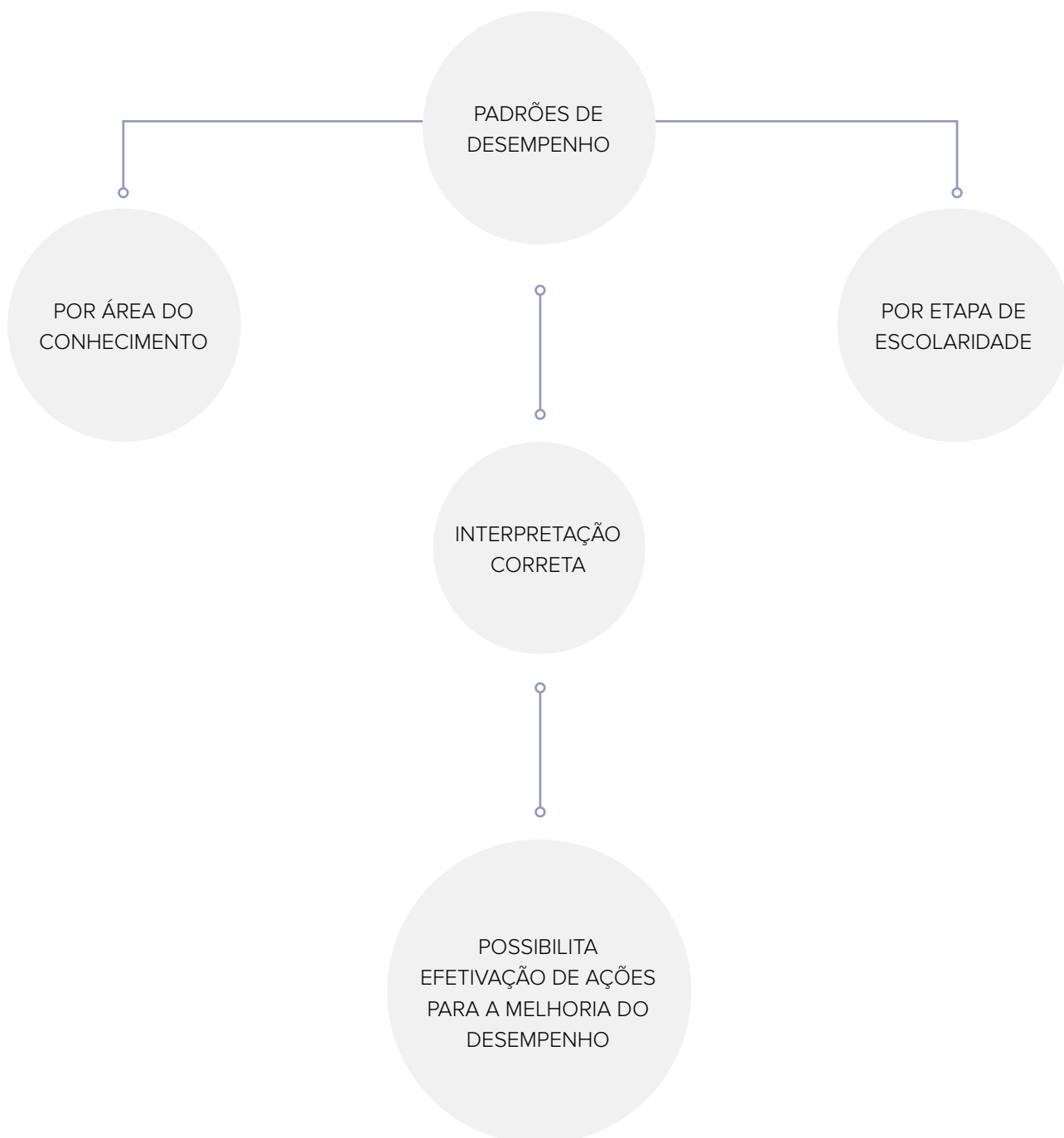
Ou seja, não basta, para os profissionais da escola, localizar o nível socioeconômico médio numa escala criada em nível nacional. O uso prático da informação sobre o nível socioeconômico médio dos estudantes da escola pode ser usado para identificar escolas com nível semelhante e permitir comparações entre estratégias de gestão e pedagógicas dos estabelecimentos similares. Como é possível verificar com o exemplo, o uso de um indicador para fins de pesquisa científica e gestão de redes de ensino pode ser bem diferente do uso para a autoavaliação e melhoria da escola.

O mesmo pode ser dito em relação aos indicadores da trajetória pregressa do estudante e aos indicadores da escola, como o clima escolar, o uso de práticas pedagógicas eficientes e a expectativa de estudantes e professores.

3

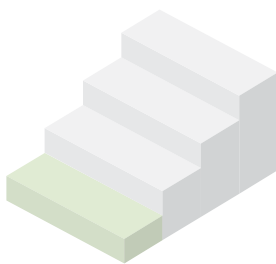
PADRÕES DE DESEMPENHO

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 estudantes.



Padrões de Desempenho Estudantil

ABAIXO DO BÁSICO



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.

BÁSICO



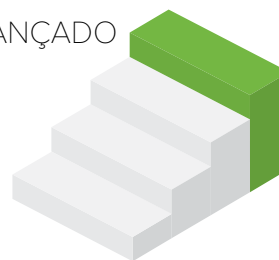
Neste Padrão de Desempenho, os estudantes ainda não demonstram o desenvolvimento considerado apropriado das habilidades básicas avaliadas pela Matriz de Referência, para a etapa de escolaridade em que se encontram. Contudo, respondem itens com menor percentual de acerto e que avaliam habilidades mais 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..

2º ano EF	LP	até 400	400 a 500
	MT	até 350	350 a 450
4º ano EF	LP	até 600	600 a 650
	MT	até 450	450 a 550
6º ano EF	LP	até 150	150 a 200
	MT	até 175	175 a 225
8º ano EF	LP	até 175	175 a 225
	MT	até 200	200 a 250
1ª série EM	LP	até 200	200 a 275
	MT	até 250	250 a 300
2ª série EM	LP	até 200	200 a 275
	MT	até 250	250 a 300

PROFICIENTE



AVANÇADO



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.

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.

500 a 600

acima de 600

450 a 550

acima de 550

650 a 750

acima de 750

550 a 650

acima de 650

200 a 250

acima de 250

225 a 300

acima de 300

225 a 275

acima de 275

250 a 325

acima de 325

275 a 325

acima de 325

300 a 375

acima de 375

275 a 325

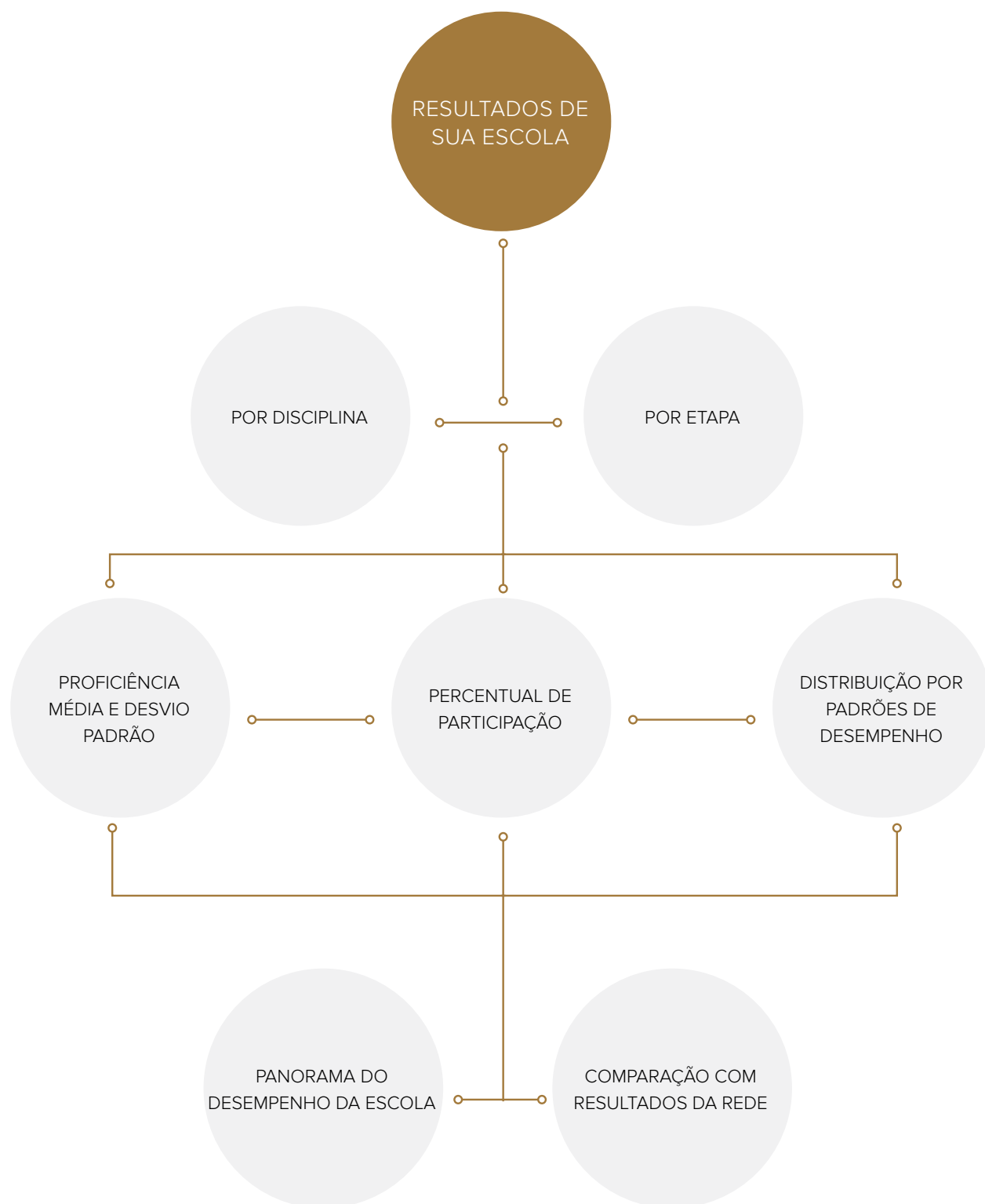
acima de 325

300 a 375

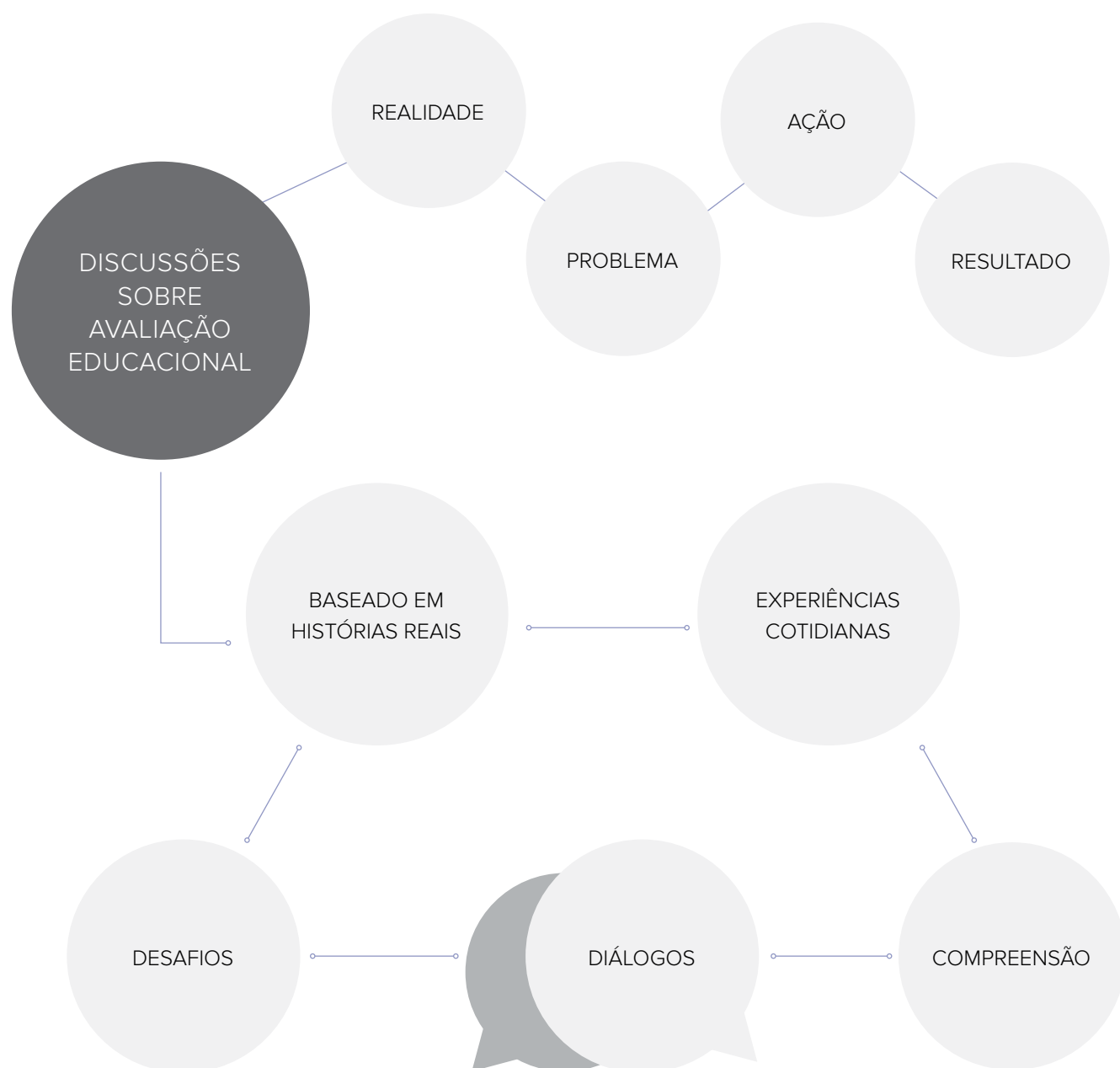
acima de 375

4

OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO



O uso dos resultados - Estudo de Caso



A importância de outro olhar naquele não tão novo

Por que uma nova perspectiva dos resultados da avaliação pode fazer a diferença

Não chovia nem fazia sol. Edu levantou da cama. Já no banheiro, lavou o rosto e escovou os dentes. Como em todos os outros dias, encarou-se no espelho e repetiu “vamos que vamos”. Na cozinha, ganhou um beijo na testa de Dona Zilda, de bom dia. Ela havia posto o café na mesa. Só. Em seguida, o pão com manteiga saiu quente do fogão e foi servido. Naquele dia, Edu não precisou repetir o cardápio biscoito água e sal, água. Trocou-se, vestiu o uniforme da escola, doação do primo.

— Ficou bom, não é, mãe? — apontando para a camisa “nova”.

— Sim, meu filho. É uma pena saber que o seu presente é fruto de um desgosto. Coitada da minha comadre... — respondeu pesarosa.

— Ah, mãe, a escola não é a praia do primo... Ele quer ostentar estilo, tênis novo, boné da hora... — disse Edu desfilando o passinho.

— Bem, mas a escola é a sua praia — ralhou a mãe.

— Tá certo, Dona Zilda, mas às vezes é tão chato. Sei não o que fazer quando sair de lá.

No Bairro das Indústrias estava localizada a Escola Estadual Getúlio Vargas. O local era afastado do centro, e abrigava uma dúzia de fábricas, algumas abandonadas, grandes galpões. Uma delas, inclusive, tinha um tanto de barraco, reunião de muquifos, pessoas e (muito) lixo. As ruas estavam meio capeadas, e o passeio meio calçado. Sinal de início de obra, e só. O pouco verde era mato, e mais nada. A escola, bem, a escola há alguns anos havia sido consagrada pela qualidade do ensino. Mas, desde o abandono do bairro, pelos empresários e consequentemente pelo estado, e da ocupação da fábrica, parecia ter entrado num buraco sem fim. Parecia não, entrou. Repetência, evasão. Na avaliação externa, ano após ano, alcançava proficiência média bastante aquém das modestas metas estabelecidas pela rede de ensino. A pluralidade da oferta — ela abrigava turmas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, Ensino Técnico e Educação de Jovens e Adultos — e o frágil contexto em que se inseria — periferia, comunidade marginalizada, abandono, tanto da infraestrutura escolar, pela administração pública estadual, quanto do entorno, pelo governo do município — tornavam difíceis os dias que se seguiam.

— Eduarlindo.

— Presente, professora.

— Já fiz a chamada, meu filho. Venha até aqui, leve este recado para a sua mãe. Mais uma vez, estamos convidando os responsáveis para a Reunião Pedagógica Administrativa. Dona Zilda é presença certa, não é? Dessa vez não vamos discutir a qualidade da merenda e as alternativas para o cardápio, ou mesmo convidar os familiares a ajudar na restauração da quadra, já fizemos isso. Inclusive, turma, estamos agendando horário para uso da quadra no próximo domingo, lá na portaria. A gente só não pode emprestar bola, nem rede, nem nada. O que temos é para a Educação Física. Mas agora os vestiários ficarão abertos. Pode correr à vontade, beber água e usar o banheiro, sem bagunça, claro, como tem sido.

— Professora, a reunião é sobre o quê? Dona Zilda vai querer saber, não é.

— Menino, entregue o convite a ela, por favor.

Há algum tempo a escola havia aberto os portões para a comunidade, para revitalizar o próprio ambiente e motivar o entorno a valorizá-la, bem como apontar a importância da educação na vida das pessoas. Para isso, a gestão optou, inicialmente, pelo diálogo com pais e lideranças do bairro, para integrá-los ao processo de ensino e aprendizagem, mas timidamente. As primeiras ações do grupo proporcionaram mudança na infraestrutura escolar, visto que os recursos financeiros eram escassos e sobrava disposição para a transformação do cenário. Primeiro, um mutirão na biblioteca, em que as obras foram catalogadas e limpas — sim, havia muito material desorganizado (e sujo) lá — para receber o projeto “Ler para Saber”, momento de leitura em grupo, com professor dinamizador, de qualquer área, para melhoria da capacidade leitora dos estudantes. Em seguida, o “Caderno de Receitas”, em que alguns pais puderam sugerir pratos para a merenda, dentro do escopo da nutricionista da rede, pois a gestão havia observado desperdício. Finalmente, o “Escola do Lazer”, ou seja, a cessão da quadra para atividades culturais e/ou esportivas. A galera do bairro se ligava nas Batalhas de MC e de Passinhos, mas não era seguro fazê-las nas ruas. Para dar andamento a esse último projeto,

“

[...] o desempenho de estudantes não estava satisfatório, conseqüentemente, não havia a qualidade esperada no ensino ofertado pela escola[...]

a gestão contou com o suor dos familiares, pois a quadra estava bastante deteriorada, exigindo pintura e alguns rebocos, além da reforma de equipamentos. A participação era, sobretudo, física.

Retomando a vida, aos poucos, a escola seguia como um ambiente mais agradável. Na gaveta, um projeto para consciência do entorno quanto ao descarte de lixo. Os estudantes já haviam sido sensibilizados quanto ao tema, por meio da inserção, na prática pedagógica, de conteúdos relacionados, bem como uma pequena campanha interna, mas a gestão ainda não dispunha de verba para executá-lo, como ele havia sido proposto pelos professores de Ciências, baseado nas sugestões do grupo. Ainda assim, no fim do ano, a escola amargurava resultados ruins na avaliação externa. Aos compará-los aos resultados das provas e dos trabalhos realizados em sala, a gestão percebia aquilo que não queria acreditar: o desempenho de estudantes não está legal, conseqüentemente, não há qualidade no ensino ofertado pela escola, embora tenhamos melhorado o espaço. Era preciso articular, no projeto político-pedagógico (PPP) da escola, ações integradas ao currículo que tivessem em vista, também, a melhoria dos resultados das avaliações externas.

— Olá, sejam bem-vindos. Estamos aqui para conversar sobre a avaliação externa e os resultados da nossa escola. Há alguns anos foi definido, como política, o diagnóstico da rede de ensino. Então, quando a gente pede para menino não faltar no dia da aplicação, para responder com atenção o teste e se tem ou não eletrodomésticos e tudo mais, a gente está ajudando a identificar a realidade do ensino e o contexto da escola — disse a gestora ao abrir a Reunião Pedagógica Administrativa.

Em geral, momentos como esse contavam com a presença apenas de profissionais da escola. Vez ou outra, de algum representante da Secretaria. Em menor frequência, pais e/ou responsáveis participavam. Nessa ocasião, a gestora, resumidamente, apresentou alguns conceitos relativos à avaliação, as vantagens do sistema próprio e encerrou in-

dicando a gestão estar enfrentando o maior dos desafios, o de mudar substancialmente os resultados da escola nas avaliações através de uma articulação entre currículo e PPP.

Era fim de tarde e Edu assistia a um programa *teen* na televisão. Dona Zilda entrou em casa, e antes mesmo de descalçar a chinela, foi interpelada pelo filho:

— Mãe, sobre o que era a misteriosa reunião? A professora estava cheia de segredo...

— Então, meu filho, aquele provão de fim de ano é muito mais do que conversa para boi dormir, do que propaganda na tevê. A gestora explicou tu-di-nho para a gente. Tem uns negócios lá de matriz de referência, item, padrão de desempenho. A escola tem umas revistas com mais detalhes. E o mais legal é que tudo isso acompanha o currículo do professor. Amanhã mesmo você vai dar uma olhada. Eu vou na *lan house*, para ver tudo no site. Mas o que vale mesmo é que agora os professores vão participar de reuniões semanais, para atualizarem os conhecimentos sobre avaliação e pensarem em algumas ações possíveis, para melhorar os resultados da escola, e conseqüentemente, a qualidade do ensino. Todos eles, não só das disciplinas avaliadas. E a gente vai poder cobrar isso deles.

— Uai, mas por que a senhora esteve nessa reunião, já que não é professora?

— Aí que está, meu filho. A escola quer e precisa da nossa ajuda, para mostrar para vocês o quanto é importante ajudar no diagnóstico. A gente vai acompanhar a participação de vocês num programa de reforço escolar, pensado para ajudar menino com mais dificuldade. As novas estratégias de trabalho, pelo o que entendi, têm foco no trabalho em equipe, e a família, para a gestão, faz parte dela. Vamos mobilizar vocês a participarem do provão, quer dizer, da avaliação. Na reunião ficou clara a intenção de garantir o melhor desempenho de estudantes por meio de intervenções pedagógicas periódicas. Mas aí, meu filho, se houver aula extra no contraturno, não dá para assistir programa à tarde, tem que estudar mesmo.

— Sei, sei... Assim é fácil, chegar da reunião e cortar tevê. Quero ver aonde isso vai me levar.

Era o último ano de Edu na escola, ou ao menos ele gostaria que fosse. Tudo indicava que sim, mudaria de escola. Ele iria prestar prova numa federal, para fazer Técnico em Mecânica conjugado ao Ensino Médio. O exame se aproximava, e diferente do que se passou há um ano, quando participou de um grande simulado, ele estava seguro e confiante. Razão disso era o bom desempenho alcançado ao longo do ano, nas avaliações internas. Agora, a gestão tratava o estudante como sujeito do processo, e também os professores e os familiares, e por isso, colocava em prática coisas que pudessem ser incorporadas à rotina escolar, encorajando-os e destacando-os, por meio de alguns programas, como o “Tem Talento”, em que não só a apresentação artística era observada, mas outras qualidades — entusiasmo, sociabilidade, autoconfiança etc. — em atividades diversas, e também na ênfase do aumento de expectativas individuais para promoção da melhora de desempenho, na avaliação externa. Todo o planejamento pedagógico havia sido pensado a partir de estudos minuciosos dos resultados, também dos questionários contextuais. A apropriação dos resultados e o desenho de algumas estratégias, pelos professores, sob a orientação da gestão, foram realizados durante as atividades extraclasse de cumprimento obrigatório no ambiente escolar, num movimento coletivo e periódico.

O Plano de Novas Práticas adotado pela escola seguia não apenas a inclusão do reforço escolar no dia a dia da escola, mas o encontro de professores, de todas as disciplinas, quinzenalmente. Os professores foram estimulados a promover *workshops* de novas práticas em sala, seguindo as habilidades e os conhecimentos de menor acerto, na avaliação. As atividades organizadas pelo coordenador pedagógico contavam com encontros marcados entre monitores, estudantes de bom desempenho, e professores das disciplinas avaliadas no sistema próprio, e estudantes com mais dificuldade e/ou menor desempenho. Para tanto, a equipe da escola estipulou carga “livre”, não maior do que o necessário, de acordo com a disponibilidade, o interesse e a observação do pedagogo, que sugeria o tanto de tempo a ser dedicado à atividade complementar, para efetivar a participação e envolver os estudantes. Assim ninguém pôde reclamar, afinal, houve flexibilidade e liberdade.

A aceitação da gestão participativa deu-se num cenário em que todos os papéis eram importantes, e valorizados por isso. Cada estudante, cada familiar, cada professor, ao saber

“

A apropriação dos resultados e o desenho de algumas estratégias, pelos professores, sob a orientação da gestão, foram realizados durante as atividades extraclasse de cumprimento obrigatório no ambiente escolar, num movimento coletivo e periódico.

mais sobre a escola e o objetivo da avaliação externa, pôde integrar as estratégias em desenvolvimento e também aquelas a serem desenvolvidas.

Edu esbanjava alegria. Quase concluindo o Ensino Médio, já tinha estágio, numa fábrica do bairro, e ajudava os antigos colegas da Getúlio, na organização da Batalha de Passinhos. Há dois anos fora, mantinha contato nos fins de semana, com a antiga escola. Agora, o contexto era outro. Ainda com um ou outro probleminha aqui ou ali, a qualidade do ensino havia visivelmente melhorado, seguia, inclusive, dia após dia, acumulando conquistas, porque tinha sempre alguém da escola em tudo quanto é desafio e competição. A galera ia para aula “com gosto”, como ele mesmo definia para Dona Zilda. A diferença daquele momento, para o de alguns anos, era o protagonismo de cada agente escolar. Lá, menino era visto pela gestão como “muso inspirador”. E professor, como “autor consagrado”. Edu fazia chiste, mas o que ele queria mesmo era poder falar para todo mundo como compreender e interpretar os resultados da avaliação externa fez tudo diferente. Foi preciso o olhar de fora, para mudar o que é de dentro. Não chovia nem fazia sol, mas havia bri(lh)o.

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 agentes envolvidos – gestores, professores, 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 da ADEPE-MT 2016.

Essa é uma tarefa a ser realizada, coletivamente, por todos os membros da comunidade escolar: 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

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 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

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer.

ADEPE-MT – 2016/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.

v. 2 (2016), Juiz de Fora, 2016 – Anual.

Conteúdo: Revista da Gestão Escolar.

ISSN 2448-1629

CDU 373.3+373.5:371.26(05)

