

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

VERA MARGARETH FABRO

**PARA UMA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA REDE
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE MATO GROSSO**

JUIZ DE FORA

2015

VERA MARGARETH FABRO

**PARA UMA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA REDE
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE MATO GROSSO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo.

JUIZ DE FORA

2015

VERA MARGARETH FABRO

**PARA UMA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA REDE
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE MATO GROSSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Prof. Dr. Manuel Palácios da Cunha e Melo (Orientador)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Membro da Banca Externa

Membro da Banca Interna

Dedico a todos os profissionais da Educação.

AGRADECIMENTOS

Nesses dois anos, como sobrevivente de uma navegação, passaram por mim pessoas admiráveis, novos amigos e antigos também, que souberam entender esse tempo do silêncio e da falta de tempo para quase tudo. A minha saúde e a minha perseverança para transformar em palavras todo o meu entendimento, imprescindível para a conclusão deste trabalho.

Primeiramente, agradeço ao Professor Manuel Palácios, pela orientação, por acreditar nas minhas dúvidas e na originalidade do trabalho. Às meninas Catarina Cortez, Ana Maria Tessele, Rosana Christofolo e Zurê Camargo, minhas fiéis escudeiras.

Ao Professor Kapitango, sempre muito dedicado em me orientar nesse momento de conflitos intelectuais e acalmar a minha alma.

Especial agradecimento à professora Hilda Micarello e ao Leonardo Vilardi.

Com a minha família e amigos, compartilho o prazer e a alegria da conclusão desse trabalho.

Duas estradas divergiam num bosque em
setembro
E lamentando não poder seguir em
ambas as vias
E sendo o único viajante, durante muito
tempo me lembro
olhei para uma tão longe quanto eu
conseguia
até onde ela dobrava na descida e sumia

Então peguei a outra, parecia boa e vasta
e fosse talvez a mais atraente
pois estava coberta de grama precisando
ser gasta
embora aqueles que passaram na frente
tivessem gasto ambas quase igualmente

E ambas que aquela manhã igualmente
fez
cobertas por folhas, pegada alguma a
manchar
Oh, deixei a primeira para outra vez!
Mesmo sabendo como um caminho leva a
caminhar
duvidei se iria algum dia voltar

Devo estar contando isso com a alma
cortada
Em algum lugar, há uma distância de
tempo imensa:
divergiam em um bosque duas estradas
e eu escolhi a menos viajada
e esta escolha fez toda a diferença.

Robert Frost (1874–1963)

RESUMO

A presente dissertação analisou a necessidade e as condições de implantação de uma política pública de avaliação em larga escala no Ensino Médio de Mato Grosso. O que se tem, na atualidade, em termos de avaliação no referido Estado é a aplicação das avaliações de âmbito nacional, elaboradas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que buscam aferir a qualidade da educação no âmbito brasileiro. A partir da veiculação dos dados desses exames, atestou-se, de fato, a fragilidade do Ensino Médio mato grossense, pois os resultados das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática revelaram o baixo desempenho em relação aos demais estados da federação. Índices como evasão, retenção e distorção idade-série são algumas das principais variáveis que refletiram inexoravelmente em tal desempenho. Nesse sentido, averiguou-se que os indicadores produzidos pelo SAEB são insuficientes para um monitoramento eficaz das políticas educacionais do Estado. Dessa forma, propõe-se a implantação de uma política de avaliação própria deste Estado, apresentada com base nos preceitos teóricos de Edward Kifer (2001). Tal modelo sinaliza para as necessárias mudanças da gestão administrativa da educação e, a partir disso, a reformulação das possíveis falhas do sistema de educação.

Palavras-chave: Avaliação Externa; Educação Básica; Sistema Educacional de Mato Grosso.

ABSTRACT

This dissertation analyzed the need and deployment conditions of a public policy evaluation in large scale in high school from Mato Grosso. What we have, at present, in terms of assessment in this state, is the application of some national studies were drawn up by the Basic Education Evaluation System (SAEB), seeking to assess the quality of education in the Brazilian context. From the placement of the data from the exams, is attested, in fact, the fragility of high school, from Mato Grosso bush, as the results of proficiency in Portuguese Language and Mathematics revealed poor performance in relation to other states. Index such as avoidance, retention and age-grade are some of the main variables that inevitably reflected in such performance. In this sense, it was established that the indicators produced by SAEB are insufficient for effective monitoring of state education policy. Thus, we propose the implementation of proper evaluation policy of this State, presented on the basis of theoretical rules of Edward Kifer (2001). This model points to the necessity changes of the administrative management of education, and, from that, the reformulation of the possible failures of the education system.

Keywords: External Evaluation; Basic Education; Educational System of Mato Grosso.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CBA	Ciclo Básico de Aprendizagem
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEI	Conselho Estadual Indígena
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEPROTEC	Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMIEP	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEMT	Índice de Desenvolvimento da Educação de Mato Grosso
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCNEM	Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPAP	Progressão Parcial com Apoio Pedagógico

PRC	Projeto Redesenho Curricular
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos
PROEMI	Programa de Ensino Médio Inovador
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens nas Modalidades Urbana e Campo
PROMED	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e emprego
PS	Progressão Simples
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECITEC	Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia
SEDUC/MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação Básica em Ceará
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UNEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Matrícula e rendimento do Ensino Médio na Rede Estadual	31
Gráfico 2	Dados gerais dos três anos do Ensino Médio diurno e noturno – EJA .	32
Gráfico 3	Taxa de distorção idade-série do Ensino Fundamental em Mato Grosso	33
Gráfico 4	Taxa de distorção idade-série do Ensino Médio regular em Mato Grosso	34
Gráfico 5	Resultados do PISA 2009 e 2012 em leitura, matemática e ciências das unidades federativas da região Centro-Oeste	36

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Unidades escolares por unidade administrativa e por etapa de ensino ...	21
Tabela 2	Matrículas por rede e por etapa de ensino no estado de Mato Grosso	22
Tabela 3	Resultado do IDEB na Rede Estadual de Mato Grosso	35
Tabela 4	Posicionamento dos Estados do Centro-Oeste no PISA de 2012	37

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO	18
1.1 O Ensino Médio em Mato Grosso	23
1.1.1 Indicadores do Ensino Médio de Mato Grosso.....	30
1.2 Avaliação em larga escala no Estado de Mato Grosso	37
1.3 Avaliação existente no Estado de Mato Grosso	39
1.4 Avaliação em larga escala no Ensino Médio	39
1.4.1 Lacunas da avaliação do Ensino Médio em Mato Grosso.....	40
2 AVALIAÇÃO NO MODELO CENSITÁRIO EM MATO GROSSO	43
2.1 Contexto e conceito de um novo modelo de avaliação	43
2.1.1 Da pesquisa que dá origem a esta dissertação.....	44
2.1.2 Mudanças de paradigmas no processo avaliativo	45
2.1.3 Controvérsias no processo avaliativo	48
2.1.4 A importância dos resultados nas políticas de ensino	49
2.1.5 Alcance do resultado das avaliações	50
2.1.6 Especificidade do método de avaliação censitária	54
2.1.7 Avaliação em Mato Grosso	60
2.1.8 Métodos de análise de avaliação em Mato Grosso.....	62
3 PROPOSTA PARA UMA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MATO GROSSO	65
3.1 Avaliação mais específica para diagnósticos mais precisos	66
3.1.1 Dos nossos objetivos para a avaliação censitária em Mato Grosso.....	67
3.1.2 Função da avaliação em Mato Grosso	69
3.1.3 Medidas a serem tomadas em Mato Grosso.....	70
3.1.4 Metas a serem traçadas	72
3.1.5 Níveis das avaliações precisam ser condizentes com as séries	73
3.1.6 Do bom suporte depende o sucesso do processo avaliativo.....	74
3.1.7 Resultados das avaliações em Mato Grosso	75
3.1.8 Proposta de um modelo de avaliação para Mato Grosso.....	76
3.1.9 Uso da tecnologia no processo avaliativo em Mato Grosso	77
3.1.10 Apoio ao processo avaliativo.....	78
3.1.11 Divulgação dos resultados das avaliações.....	80

3.2 Viabilidades financeiras para a implantação da avaliação em Mato Grosso	82
.....	
3.2.1 Adequação do quadro institucional	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	87

INTRODUÇÃO

O presente estudo busca analisar a necessidade e as condições de implantação de uma política pública de avaliação em larga escala da Educação Básica de Mato Grosso. Ele nasce do seguinte questionamento: quais as condições indicadoras de necessidade de implantação de uma política de avaliação em larga escala na Rede Estadual de Educação Básica de Mato Grosso?

O Ministério da Educação, a partir da década de 1990, vem buscando implementar estratégias para mensurar a qualidade do sistema educacional com propostas de avaliação em larga escala, como é o caso do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1995, e a Prova Brasil, em 2005.

O SAEB é composto por três avaliações externas em larga escala: ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica, que abarca de maneira amostral alunos da rede pública e particular, matriculados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio; ANRESC/ Prova Brasil – a qual corresponde a uma avaliação censitária para alunos matriculados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais, estaduais e federais; e a ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização, aplicada a alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. A amostra do SAEB é selecionada de modo a permitir a apresentação de resultados representativos das redes e do sistema educacional por unidade da federação, bem como do Brasil como um todo.

Para o processo avaliativo no Brasil, o ano de 2007 é considerado um marco, pois, nesse ano, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual consiste em um indicador com variação numa escala de zero a dez e tem como principal objetivo informar sobre a real situação da educação brasileira. Esse índice representou, quando da sua criação, uma iniciativa pioneira ao reunir, num mesmo indicador, rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. Essas médias utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os Estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo de alcançar 6,0 pontos até 2021. A Prova Brasil e o SAEB são avaliações nacionais para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional

de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC).

Há quase duas décadas, essas avaliações nacionais em larga vêm sendo aplicadas em Mato Grosso, e os resultados, em especial, do Ensino Médio têm sido insatisfatórios. Os resultados das proficiências em língua portuguesa e matemática têm revelado baixa qualidade na educação mato-grossense em relação aos demais Estados. Outros indicadores são preocupantes, tais como a evasão, a retenção e a distorção idade-série.

Diante dessas situações, indagamos: o que fazer para mudar essa realidade da Educação Básica, em especial do Ensino Médio, das escolas públicas estaduais de Mato Grosso? Parte-se aqui da hipótese de que, para minimizar e/ou melhorar essa situação, é fundamental que se tenham em mãos dados para municiar a criação e execução de políticas públicas. Sendo assim, a implantação de uma política de avaliação em larga escala própria para o estado do Mato Grosso nos parece ser o primeiro passo. Utilizando sistema de avaliação próprio, poder-se-ia diagnosticar em detalhes e com maior clareza os problemas apresentados, tendo a possibilidade de equacioná-los em menor tempo. Dessa forma, fundamental se faz uma avaliação que esteja a serviço do atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos. Sabemos que a avaliação em larga escala da Educação Básica por si só não é responsável por promover qualidade aos processos e práticas educacionais, mas permite uma reflexão sobre os resultados, uma vez que essas avaliações intentam considerar, além dos dados levantados pelos resultados dos alunos, informações socioeconômicas dos professores, alunos e diretores e, também, informações de infraestrutura das escolas. Em nível de secretarias, os resultados dessas avaliações contribuem e tornam-se referências para o monitoramento das políticas públicas, visto que elas apontam o diagnóstico da aprendizagem.

O interesse pela avaliação própria em larga escala para o estado de Mato Grosso surgiu em razão de meu trabalho com o assunto avaliação e resultados em minhas atividades diárias como gestora responsável por todas as avaliações em larga escala aplicadas nesse estado. Isso nos dá a oportunidade de observar e analisar lacunas existentes na educação mato-grossense. Entre elas, a ausência de dados sobre o desempenho dos alunos nas três séries do Ensino Médio, visto que a avaliação nacional mensura somente a 3ª série e de forma amostral. Essa ausência

é percebida nos momentos dos planejamentos anuais e trimestrais que esta Secretaria tem que elaborar. Todos os setores envolvidos neste planejamento solicitam informações e dados a este setor de avaliação o qual não consegue atender essas solicitações, pois como já foi mencionado, têm-se somente resultados sobre o 3º ano. Isso dificulta a criação de políticas públicas mais efetivas para essa etapa de ensino. Outra situação embaraçosa vivenciada por este setor refere-se às solicitações de outros segmentos como o ministério público, por exemplo, que por vezes também encaminha ofícios requerendo informações sobre o desempenho dos alunos e ao receber os dados questionam sobre o porquê de não fornecermos informações sobre as três séries do ensino médio, bem como, dados sobre a educação do campo nas duas etapas: ensino fundamental e médio.

Para o desenvolvimento deste estudo, procuramos organizar a dissertação em três capítulos. No primeiro, fazemos uma descrição sobre a organização do sistema educacional do estado de Mato Grosso, falamos sobre a aplicação das avaliações em larga escala no Estado por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), relatamos os tipos de avaliação existentes no estado e discorreremos sobre avaliação em larga escala no Ensino Médio. Na sequência, apresentamos algumas lacunas da avaliação em larga escala no Ensino Médio do estado.

No segundo capítulo, nosso objetivo é avaliar o ensino existente no Mato Grosso, com ênfase inicial no Ensino Médio e a partir daí obter dados sobre essa etapa de ensino. Com base nos conceitos de Kifer (2001), pensamos em uma avaliação censitária na qual fosse possível, além do acompanhamento periódico dos resultados, detectar e sanar os possíveis entraves do sistema de ensino.

E, no terceiro capítulo, apresentamos uma proposta de política de avaliação que seja capaz apresentar dados, inicialmente do Ensino Médio, mas também ser um processo continuado para que este possa atender, inicialmente, ao Ensino Médio e, após a sua consolidação, atender às diferentes modalidades de ensino existentes em Mato Grosso.

1 ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO

O contexto de organicidade do sistema educacional de Mato Grosso estrutura-se conforme os preceitos legais da Lei Federal 9394/96, conhecida como LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que atribui funções à União, aos estados e aos municípios em relação à sistematização da educação.

Em Mato Grosso, o governo, através da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/MT), oferece e desenvolve todos os níveis da Educação Básica estendendo-se à educação superior (Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT), esta sob responsabilidade da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECITEC).

A Assembleia Legislativa de Mato Grosso, tendo em vista o que dispõe o artigo 45 da Constituição Estadual, aprovou – e, em seguida, o então governador do Estado à época sancionou – a Lei Complementar nº 49 de 1º de outubro de 1998, que regulamenta o Sistema Estadual de Ensino, de que trata a lei federal nº 9394/96. De acordo com o parágrafo único do artigo 1º dessa lei complementar, o Sistema Estadual de Ensino é considerado estratégico, compreendido “[...] como essencial para oferecimento de Serviço Público, priorizado o mantido sob a responsabilidade do Estado, não podendo ser terceirizado ou transferido à organização de direito privado ou privatizado”¹ (MATO GROSSO, 1998, p. 1). Conforme o artigo 2º da mesma lei, “[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações de sociedade civil e nas manifestações culturais, políticas e religiosas”². Além disso, essa Lei Complementar “[...] disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias”³.

Em seu artigo 3º, estão previstos os princípios da educação que devem ser priorizados: condições igualitárias para o acesso e a permanência na escola; o direito e a liberdade de ensinar, aprender, divulgar e pesquisar a arte, o pensamento,

¹ MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Fazenda de Mato Grosso. Lei Complementar nº 49, de 1º de outubro de 1998. Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, MT, 2 out. 1998, p. 1.

² Idem, ibidem.

³ Idem, ibidem.

a cultura e o saber; pluralidade de ideias e concepções político-pedagógicas; ensino gratuito em sua plenitude nas instituições oficiais; valorização dos profissionais que atuam na educação escolar; gestão democrática do ensino; valorização da experiência extraescolar; associação entre trabalho, educação e práticas de transformação social; promoção da interação escolar entre a comunidade e movimentos sociais; promoção da justiça social, da igualdade e da solidariedade, bem como o respeito à liberdade, aos valores e capacidades individuais, o apreço à tolerância, além do estímulo e propagação dos valores coletivos e comunitários e defesa dos bens públicos; ampliação das oportunidades educacionais em todas as modalidades e em todos os níveis educacionais, da gratuidade e obrigatoriedade do ensino, assim como da expansão do período de permanência do aluno nas instituições oficiais; valorização da cultura local; e, por fim, garantia da presença e manutenção de todas as crianças do território mato-grossense, a partir dos 7 (sete) anos de idade, na escola (MATO GROSSO, 1998).

O dever do estado de Mato Grosso e de seus municípios com a educação escolar pública é efetivado mediante a garantia de universalização da Educação Básica em todos os níveis e modalidades, também com atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade. A oferta de Ensino Fundamental e médio é gratuita, inclusive, para os que não tiveram acesso a esses níveis de escolaridade na idade própria, sendo vedada a cobrança, a qualquer título, de taxas escolares ou de outras contribuições dos alunos. O ensino especializado aos educandos com necessidades especiais também é gratuito, e o ensino noturno deve-se adequar às condições do educando. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) garante, aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola com obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio. De acordo com a Lei Complementar 49/98, o estado deve garantir padrões de qualidade, entendidos, aqui, como capacitação para o trabalho e para o posicionamento crítico frente à realidade. Deve oferecer número suficiente de escolas nas áreas indígena, rural e urbana em condições adequadas de ensino, com estrutura física, laboratórios, informatização e bibliotecas. O estado, ainda segundo a mesma lei, deve ofertar ensino superior, gratuito, em suas diversas regiões, possibilitando acesso aos níveis mais elevados de ensino, de pesquisa e de criação artística.

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), em cooperação com os municípios, promove o levantamento das crianças em idade

escolar e de jovens e adultos que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental na idade própria, organizando o plano geral de matrícula para a viabilização da oferta suficiente de vagas. Na universalização do ensino obrigatório, o estado e os municípios garantem, mediante convênio em cumprimento à Constituição Federal, entre outras formas de colaboração, o uso comum e articulado de seus espaços físicos, bem como de seus recursos humanos e materiais, precedido de autorização dos órgãos normativos e gestores e dos sistemas envolvidos.

Os municípios compõem com o estado um sistema único de Educação Básica, que se dá através de programas conjuntos e permanentes para: cadastro, microplanejamento, transporte, matrícula da população escolar com o objetivo de alcançar a universalização do atendimento da Educação Básica, formação continuada dos professores, implantação e aprofundamento da gestão democrática em todas as instâncias – pedagógicas, políticas e administrativas. A adesão do município à gestão única de educação deveria – até o momento, é feita através de acordos políticos – ser feita mediante a apresentação do plano municipal de educação quinquenal (em elaboração) ao Conselho Estadual de Educação, contendo as parcerias e programas conjuntos citados anteriormente. A formação continuada dos profissionais da educação é definida pela SEDUC/MT em parceria com as universidades federal e estadual.

Compete ao Sistema Estadual de Ensino, por intermédio dos seus órgãos normativos e executivos, das instituições públicas, privadas e comunitárias, elaborar, executar, manter e desenvolver as ações políticas e planos educacionais no Mato Grosso, integrando e coordenando suas ações com as dos municípios para garantir uma educação de qualidade em todos os níveis. A administração geral do Sistema Estadual de Educação é exercida pela SEDUC/MT, como também pela Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECITEC), pelo Conselho Estadual de Educação e pelo Fórum Estadual de Educação.

Na tabela 1, são apresentados os dados quantitativos de unidades escolares ativas em 2013, por dependência administrativa e por modalidades e etapas de ensino em que foram ofertadas as matrículas nos Municípios do Estado.

Tabela 1 - Unidades escolares por unidade administrativa e por tipo de ensino

* Unidades Escolares por tipo de Ensino em Atividade em 2013

Dep. Adm.	Nº Escolas Ativas	Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Especial	EJA Presencial	EJA Semi Presencial
Municipal	1533	383	968	1113	2	2	183	5
Estadual	741	4	5	640	452	6	356	54
Particular	479	209	300	297	157	57	48	6
Federal	11	0	0	0	11	0	5	0
Total	2764	596	1273	2050	622	65	592	65

Fonte: INEP/MEC/SEDUC/MT/SPE/SUGT/Censo Escolar: Dados preliminares CENSO 2013.

*Uma unidade escolar pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino

Desse total, apresentado na tabela 1, especificamos que a Rede Estadual compõe-se de 741 escolas, sendo que 162 escolas estão localizadas no campo e 68 são escolas indígenas. Uma unidade escolar pode ofertar em mais de uma modalidade, bem como as duas etapas de ensino.

Na tabela 2, são apresentados os dados quantitativos da matrícula, por modalidade e por etapa de ensino, realizada nas redes de ensino do estado em 2013. Os dados retratam a matrícula realizada no ano letivo de 2013, sendo distribuída por dependência administrativa – redes de ensino, dentro das modalidades e etapas de ensino.

Tabela 2 - Matrículas por rede e por etapa de ensino no Estado de Mato Grosso

Síntese da Matrícula por dependência e por tipo de ensino em 2013										
Dep. Adm.	Ed. Infantil	Ens. Fund.	Médio	Educ. Profissional	Ed. Espec.	E.J.A Presencial		E.J.A Semi Presencial		Total Geral
						Fundamental	Médio	Fundamental	Médio	
Municipal	109.140	220.284	0	121	5.187	8.785	157	203	0	343.877
Estadual	899	203.781	137.658	2.223	6.223	41.352	41.701	1.767	0	435.604
Particular	20.774	47.357	12.308	5.532	4.230	1.802	384	1.036	2.292	95.715
Federal	0	0	0	2.303	18	0	136	0	0	2.457
Total	130.813	471.422	149.966	10.179	15.658	51.939	42.378	3.006	2.292	877.653

Fonte: MEC/INEP-SEDUC/MT/SAPE/SUGT-Censo Escolar: Dados preliminares do censo 2013

Em Mato Grosso, os dados totalizados da matrícula no ano de 2013 por modalidades e etapas de ensino em todas as redes de ensino foram de 130.813 alunos na educação infantil e 471.422 matrículas no Ensino Fundamental. No Ensino Médio, foram de 149.966 matrículas, 10.179 matrículas na educação profissional e,

na educação especial, 15.658. As matrículas na modalidade EJA presencial – fundamental e médio – totalizaram 94.317, enquanto na EJA semipresencial – fundamental e médio – foram 5.298 em todas as unidades.

Na síntese das matrículas, o resultado geral foi de 877.653 alunos matriculados nas redes de ensino do estado. Na redistribuição desse quantitativo para o atendimento nas redes, a rede pública municipal atendeu a 343.877 alunos, 39,18% da matrícula total; a rede pública estadual atendeu a 435.604 alunos, 49,63% do total; e a federal atendeu a 2.457 de alunos (0,28% da matrícula total efetivada no estado). A rede privada, ou particular, atendeu a 95.715 alunos, o correspondente a 10,90%, do total de alunos matriculados no Estado.

O universo de escolas e de matrículas na rede pública estadual de Mato Grosso é consideravelmente menor em relação ao mesmo universo em outros estados da região Centro-Oeste, como o estado de Goiás e o Distrito Federal por exemplo, tanto em relação ao quantitativo de alunos por dependência administrativa, na Rede Estadual, quanto em relação ao total geral de matrículas e de escolas.

O estado de Mato Grosso, apesar de a sua extensão territorial ser maior do que a de muitos estados brasileiros, não apresenta um quantitativo expressivo de unidades escolares e matrículas, haja vista possuir, na Rede Estadual, 435.604 alunos matriculados em 741 estabelecimentos nas diversas modalidades e etapas de ensino.

Desde 1996, a SEDUC/MT empenha-se na tentativa de inovar o ensino, começando as mudanças pelo Ensino Fundamental, que passou de uma escola seriada desacreditada por não corresponder à necessidade imperiosa da atual conjuntura político-econômico-social para uma Escola Ciclada com visão democrática, que exigia um novo paradigma para atender às reais necessidades da população. Essa nova proposta de organização didático-pedagógica fundamenta-se no princípio de que a escola precisa ser um mecanismo de inclusão, e não de exclusão social, o que significa considerar que a proposta apresenta-se como alternativa para enfrentar os fatores que promovem o fracasso escolar. Ou seja, ela representa uma medida político-pedagógica que busca equacionar os problemas da evasão e repetência.

Contudo, se, por um lado a proposta é uma ótima alternativa para solucionar muitos fatores que dificultam o ensino, por outro, não tem tido grande êxito no processo a partir da implantação desse novo modelo. É fato que a proposta não foi

acompanhada de um consistente e permanente programa de formação dos professores da rede pública, o que nos leva a inferir que os profissionais não chegaram a um entendimento sobre a flexibilização do tempo e dos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Esses educadores não foram efetivamente preparados para a implantação dessa nova proposta, a qual foi discutida somente pelos consultores e uma comissão da SEDUC/MT e, posteriormente, apresentada às escolas, possibilitando a estas a adesão ou não à política de ciclos até o ano de 2007, pois, após esse ano, todas tiveram que aderir.

Pelo contexto histórico do processo, percebe-se que havia uma tendência a essa proposta, embasada em experiências de outras cidades como Belo Horizonte e Porto Alegre, por exemplo. Conseqüentemente, a falta de compreensão levou os professores a interpretá-la como promoção automática. Podemos verificar que foram exigidos da escola novos olhares em relação ao seu fazer pedagógico sem o oferecimento de uma formação que proporcionasse aos profissionais competência para isso. Os encontros de formação sobre a proposta de Escola Ciclada foram limitados à difusão política da proposta, quando havia a necessidade de um processo de formação continuada que incluísse novos saberes e novos recursos metodológicos e técnicos.

Observei, como professora e, depois, como integrante da equipe gestora da SEDUC/MT, que um dos fatores de mudança na escola com essa nova organização por ciclos foi a avaliação, que passou de uma escola que avalia a fim de classificar, rotular e reter para uma escola em que a avaliação é entendida como parte do processo de aprendizagem e constitui-se em recurso fundamental para a tomada de decisão a respeito desse processo. Já em relação ao Ensino Médio, permaneceu e permanece a organização curricular seriada.

1.1 O Ensino Médio em Mato Grosso

Até meados do século XX, o ensino secundário no Brasil – atual Ensino Médio – era restrito aos estabelecimentos como Liceus, nas capitais dos estados voltados para a educação masculina e a escola normal, ou seja, magistério destinado à educação feminina (MARCÍLIO, 1963, p. 102 apud KULESKA, 1998, p. 63-8). O estado de Mato Grosso fez parte desse contexto histórico. Cuiabá, capital do Estado, contava com dois Liceus: Liceu Cuiabano (escola pública) e Liceu Salesiano

São Gonçalo (escola privada). Nessa época, o Liceu São Gonçalo atendia apenas ao público masculino. Ambos abriam suas portas para os filhos da sociedade mato-grossense, predominantemente das classes média e alta, que pretendiam ingressar no ensino superior.

A partir de 1942, o Ensino Médio estruturou-se definitivamente como curso de estudos regulares, quando surgiram os cursos colegiais divididos entre científico e clássico, com duração de três anos. A formação do aluno deveria centrar-se em conhecimentos que proporcionassem a ele os desenvolvimentos humanista, patriótico e cultural, os quais serviam de base para o ingresso no nível superior. Nesse caso, o ensino técnico-profissionalizante, embora a demanda econômica por ele fosse maior, era menos procurado pelas classes média e alta, que objetivavam o ensino superior. Isso ocorria porque quem cursasse o ensino técnico não poderia participar do exame para o ensino universitário. Os alunos que faziam opção pela educação técnica eram os mais carentes, aqueles que buscavam oportunidade de trabalho. Em razão disso, o acesso ao ensino superior a essa camada da sociedade era algo restrito.

Conforme informações disponibilizadas no *site*⁴ da SEDUC/MT, ao longo da história da educação brasileira, o Ensino Médio tem sido apresentado como nível escolar de maior indefinição e ambiguidade. Isso ocorre, talvez, por ser o nível intermediário, situado no intervalo entre o Ensino Fundamental e a formação profissional. Ora é destinado a aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, ora é apresentado como preparação básica para o trabalho. Encontra-se na relação entre educação e trabalho. Diante disso, romper com a histórica dicotomia entre formação para o trabalho e preparação para o curso superior deve ser uma condição para a existência do Ensino Médio com qualidade. Segundo intelectuais estudiosos da educação, há a necessidade de uma proposta pedagógica academicamente rigorosa, que integre os princípios das ciências contemporâneas ao mundo do trabalho. Isso é o que mais se ajusta a uma proposta que possa ir ao encontro dos interesses da maioria da população. De acordo com essa perspectiva, a LDB insiste em uma formação de oportunidades para que todos os alunos, independentemente de sua classe social, continuem seus estudos. Esse argumento encontra-se previsto em diversos artigos da referida lei:

⁴ Endereço eletrônico para acesso em: <http://www.seduc.mt.gov.br>.

Art. 22 – A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

[...]

Art. 35 – O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental possibilitando o prosseguimento de estudos

II – a preparação básica para o trabalho e cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

[...]

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

[...].

Art. 36 – [...].

§ 1º– Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que, no final do Ensino Médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (BRASIL, 1996, p. 7; 12-13).

Como se pode observar, a essência da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, no que se refere ao Ensino Médio, vai além de uma simples formação técnica, meramente instrumental para o trabalho. Através dela, fica evidente o princípio da perfeita harmonia entre formação para a cidadania, para o trabalho e para a continuidade dos estudos. Entretanto o que se pôde ver nos últimos anos foi a insistente tentativa de desenvolver projetos e programas que separem a formação geral da educação profissional. O Ensino Médio em Mato Grosso se inclui nessa situação. Embora tenha acontecido grande mobilização em 1995, com discussões em torno da formulação de uma política para essa etapa de ensino, após vários anos de um razoável debate teórico sobre novas perspectivas, poucas intervenções efetivas ocorreram na Rede Estadual como um todo. Em 2000, dando encaminhamento à proposta nacional para o Ensino Médio, o processo de discussões foi retomado, porém de uma forma modesta, propondo apenas uma experiência piloto com o Projeto Escola Jovem, cujos professores envolvidos teriam de trabalhar suas disciplinas por área de conhecimento. Alguns tentaram, mas acabaram voltando a trabalhar cada qual com sua disciplina, fragmentando todo o processo de ensino aprendizagem.

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, é ofertado pela Rede Estadual nas modalidades: EJA, regular, indígena,

quilombola, campo, sendo que as três últimas modalidades são ofertadas em escolas localizadas na área rural. A modalidade educação para jovens e adultos – EJA – atendida tanto na zona urbana quanto na rural. Embora cada uma dessas modalidades possua focos específicos, todas seguem os princípios básicos que regulamentam o funcionamento do ensino nessa etapa final da Educação Básica.

A educação indígena, ofertada em 68 escolas, tem como objetivo proporcionar aos índios, suas comunidades e seus povos a recuperação de sua memória histórica, a reafirmação de sua identidade étnica, a valorização de sua língua e ciência. Objetiva, também, garantir aos índios o acesso às informações, ao conhecimento técnico e científico de sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. Na oferta da Educação Básica para os indígenas, são necessárias adaptações às suas peculiaridades, mediante regulamentação e consulta ao CEI – Conselho Estadual Indígena e ao CEE – Conselho Estadual de Educação, considerando: conteúdos curriculares, metodologias, programas e ações que garantam autossustentação e autodeterminação às nações indígenas. A organização escolar é própria, incluindo a adequação do calendário escolar às atividades culturais. O ensino é ministrado em língua portuguesa, a partir do 5º ano de escolaridade, e assegura às comunidades indígenas o ensino da língua materna nos anos iniciais, garantindo uma educação bilíngue. Apesar dos avanços das discussões em torno da educação indígena, na prática, as escolas que atendem a essa modalidade não têm material didático específico, ou seja, os profissionais trabalham, ainda, com material monolíngue – em português – em todos os anos escolares. A maioria dos professores participou de vários projetos de capacitação e formação político-pedagógica, todavia há a necessidade de formação constante desses profissionais.

A educação rural ou do campo, ofertada em 162 unidades escolares, destina especial atenção às escolas do meio rural com a elaboração de uma proposta curricular, a qual envolve as secretarias municipais de educação, órgãos de agricultura, agropecuária e extensão, escola, família e comunidade, que permita conteúdos curriculares e metodológicos apropriados para atender as reais necessidades e interesses dos alunos, mediante a articulação entre a cultura local e as dimensões gerais do conhecimento e da aprendizagem. A organização é própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. A formação político-pedagógica dos docentes busca superar o

isolamento do docente rural e estabelece formas que reúnam docentes de diversas escolas para estudo, planejamento e avaliação das atividades pedagógicas. Em poucas escolas dessa modalidade de ensino são desenvolvidos trabalhos de integração à comunidade, incluindo cooperativas, sindicatos do meio rural, órgãos públicos e privados de pesquisa, assistência técnica e extensão rural, centro comunitário, igrejas e outras organizações que atuam na área rural. Não podemos deixar de ressaltar que a educação do e no campo está vinculada à luta pela terra e todos os movimentos que a envolvem, o que confere a essa modalidade de ensino um traço de identidade. A escola precisa “derrubar as paredes” e estar mais próxima dos conhecimentos que são próprios do campo. Em muitas unidades escolares do campo, a metodologia é a mesma utilizada nas escolas urbanas.

A educação de jovens e adultos (EJA), na rede pública, é ofertada às pessoas que não tiveram acesso ou buscam continuidade de estudos no Ensino Fundamental e médio na idade certa. Para atendimento a essa demanda o estado possui 25 Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), os quais são escolas que atendem somente a essa modalidade nos períodos matutino, vespertino e noturno. Além dos centros, outros estabelecimentos ofertam EJA, porém somente no período noturno. Não são todos os municípios que possuem o CEJA. A partir da criação deste, elaborou-se o projeto de formação continuada para os professores que trabalham com essa modalidade, porém não há como garantir a permanência desse professor atuando somente na EJA. Por outro lado, não há como evitar que outros profissionais, não participantes efetivos das capacitações, atuem nessa modalidade de ensino. Os indicadores que apresentaremos no subitem 1.1.1 mostram os percentuais de evasão e reprovação dos educandos da EJA, o que deixa explícita a falta de compreensão dos profissionais que atuam com essa demanda.

A educação quilombola segue a proposta de um currículo baseado nos saberes, conhecimentos e respeito às suas próprias matrizes culturais. Está fundamentada na vivência e organização coletiva, valores ancestrais, relações com a terra e com o sagrado, os quais devem ser incorporados ao espaço escolar. Dessa maneira, a articulação de meios para que esses estudantes das comunidades quilombolas tenham suas especificidades atendidas no espaço escolar é um passo significativo para a construção da cidadania. O estado do Mato Grosso possui, atualmente, 4 (quatro) escolas de educação quilombola.

A história do Ensino Médio em Mato Grosso é concomitante à história de programas do MEC, que, em 1996, inseriu o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica. Em 1998, foi criado o programa PROMED, ou Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, para dar assistência aos estados que aderissem ao programa por meio de um projeto de investimento. O estado aderiu ao programa com um projeto piloto que levou dois anos em construção e análise, partindo de um diagnóstico sobre a realidade educacional do estado. No período de 1998 a 2000, foi constituída uma equipe que ficou sob o comando de um líder dentro da Coordenadoria de Política Pedagógica, sendo que ocorreram quanto aos aspectos políticos, econômico-financeiros, filosóficos e pedagógicos.

Esse primeiro projeto piloto envolveu 24 escolas urbanas que atuavam com maior número de alunos do Ensino Médio, localizadas em diversas regiões do estado (Norte, Leste, Oeste, Centro e Sul).

A partir de 2005, mudanças foram acontecendo, principalmente, no que tange à educação profissional. O Ministério da Educação (MEC) publica, em sua página, durante o ano de 2005, uma nova abordagem que deve ser dada à educação profissional como política pública:

Corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da Educação Básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (BRASIL, 2005, p. 2).

Assim, foram criados alguns programas, a exemplo do Programa Nacional de Inclusão de Jovens nas Modalidades Urbana e Campo (ProJovem), criado pela Lei Federal nº 11.129/2005, regulamentado, em seguida, pela Lei Federal nº 11.692/2008, pelo Decreto Federal nº 6.629/2008 e pela Portaria nº 991/2008 do Ministério do Trabalho e Emprego. O ProJovem tem como objetivo principal oferecer aos jovens com idade entre 18 e 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental a oportunidade de se qualificar profissionalmente ao mesmo tempo em que lhes garante renda. Em síntese, o programa visa à formação integral dos jovens de modo a possibilitar-lhes tanto a inserção no mercado de trabalho quanto o exercício pleno da cidadania.

Há, ainda, programas Federais com ofertas de Ensino Médio, como o PROEMI (Programa do Ensino Médio Inovador), instituído pela Portaria nº 971 de 09

de outubro de 2009, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), numa estratégia do Governo federal para provocar a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Conforme o portal do Ministério da Educação, o objetivo do PROEMI é:

[...] apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas que ofertam Ensino Médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea (BRASIL, 2009, *online*).

As escolas que aderiram e aderem ao PROEMI precisam elaborar o Projeto Redesenho Curricular (PRC) de acordo com as normativas vigentes no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O PRC deve apresentar atividades e ações que compõem o currículo, como oficinas, seminários integrados, disciplinas optativas, grupos de pesquisa, trabalho de campo, e essas ações deverão ser desenvolvidas a partir de macrocampos e por área de conhecimento.

Outro programa federal em oferta no Ensino Médio é o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), aprovado pelo Decreto 5154/04, o qual oferece novas propostas metodológicas, oportunizando aos alunos conhecimentos mais específicos do mundo do trabalho.

O EMIEP é um programa de educação que visa a oferecer ao educando a possibilidade de fazer o Ensino Médio regular juntamente com a educação profissional, ou melhor, a formação geral integrada com a educação técnica. Essa possibilidade passa a existir a partir da publicação do Decreto federal nº 5.154/04, que regulamenta a integração entre Ensino Médio regular e a Educação profissional. O Conselho Nacional de Educação, através do Parecer CNE/CEB 39/2004, ressalta que, ao ofertar o Ensino Médio integrado, este dever ser entendido como um curso que represente a somatória de dois cursos distintos, embora complementares, que passam a ser organizados de forma bipolar, com uma parte de educação geral e outra profissional.

O estado do Mato Grosso vem buscando formas de implantar esta concepção de educação integrada. Tem desenvolvido, desde 2002, uma estrutura básica para o fortalecimento da educação profissional no estado. Ainda nesse mesmo ano, criou a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. Em 2003, houve a criação de um

fundo constitucional para a educação profissional e tecnológica do estado. Logo depois, através da Lei Complementar nº 153, de 09 de janeiro de 2004, o estado de Mato Grosso passou a contar com o Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológico (CEPROTEC), autarquia vinculada à SECITEC. Outro passo foi a aprovação da Lei Complementar 154, também de 09 de janeiro de 2004, que estabelece um plano de carreira específico para profissionais da educação profissional e tecnológica do estado. A SECITEC atende o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pelo Governo federal do Brasil no dia 26 de Outubro de 2011, com a sanção da Lei nº 12.513/2011, o qual é ofertante de cursos técnicos para alunos do Ensino Médio regular. Ou seja, por meio do PRONATEC, o educando possui duas matrículas, uma no Ensino Médio regular e outra no técnico profissionalizante.

Ao longo desses anos, várias estratégias foram utilizadas com objetivo de efetivar mudanças desejáveis no Ensino Médio, quer seja no âmbito da reestruturação dos currículos, no desenvolvimento de ações inovadoras, buscando a formação integral e a inclusão dos jovens e adolescentes no mundo do trabalho, quer seja na oferta de recursos financeiros às escolas disponibilizados via programa PDE e PDDE. Somam-se a esses outros investimentos na infraestrutura, como construção de novas escolas, reforma e adequação para receber laboratórios, bibliotecas, quadras e refeitórios. No entanto, em contrapartida, não existe no estado um sistema de avaliação para mensurar a qualidade da aprendizagem, podendo-se contar apenas com o SAEB, que avalia, de forma amostral, o 3º ano do Ensino Médio a cada dois anos e com os resultados das avaliações internas às escolas. Dessa forma, a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso não dispõe de indicadores de desempenho, das três séries do Ensino Médio, que possam subsidiar os planejamentos de intervenção pedagógica com informações precisas sobre a aprendizagem dos alunos.

1.1.1 Indicadores do Ensino Médio de Mato Grosso

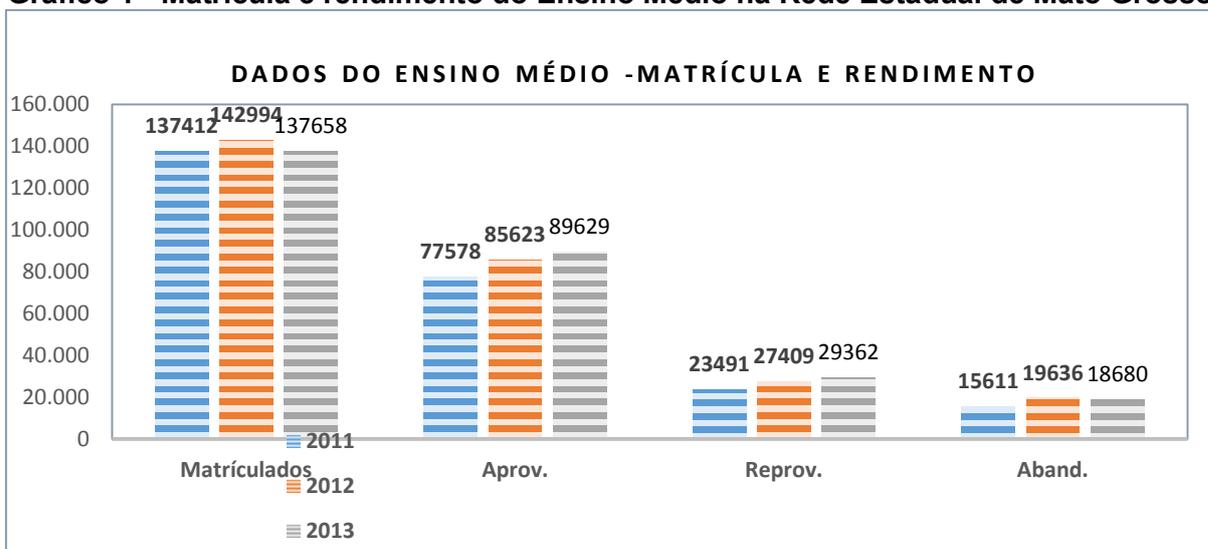
Ao final do ano letivo, as escolas registram em ata e enviam pelo sistema interno WEB de gestão das informações da SEDUC/MT, via internet, denominado SIGEDUCA, informações sobre a aprovação ou reprovação de cada aluno. Essas informações também são inseridas no sistema online do INEP, via censo escolar do

referente ano. Os dados são detalhados e preparados estatisticamente e, posteriormente, disponibilizados nas sinopses do INEP. Essas informações retratam o total de matrícula, o rendimento e o fluxo dos alunos no sistema de ensino por dependência administrativa, por modalidade, tipo e nível de ensino, conforme demonstrado no gráfico 1 a seguir.

A partir desses dados absolutos do rendimento em relação à matrícula de alunos que as escolas informam na coleta do censo, é possível fazer uma projeção dos percentuais de aproveitamento, que se resumem nas taxas de rendimento e movimento (aprovação, reprovação, retenção, abandono e evasão) e de outras informações que abrangem a rotina da escola, tais como dados relativos aos alunos que deixaram de frequentar a escola – transferidos e falecidos.

O gráfico 1 demonstra o comportamento da matrícula e do rendimento do Ensino Médio de 2011, 2012 e 2013.

Gráfico 1 - Matrícula e rendimento do Ensino Médio na Rede Estadual de Mato Grosso



Fonte: MEC/INEP/SEDUC/MT. Dados do Censo Escolar-Síntese 2011 a 2013.

Conforme se nota pelo gráfico 1, a matrícula no Ensino Médio regular da Rede Estadual de Ensino, em números absolutos, evoluiu de 137.412 alunos matriculados em 2011 para 142.994 em 2012, com um acréscimo de 5.582 alunos matriculados. Em 2013, o total de matrículas foi de 137.658 alunos, correspondendo a um decréscimo de 5.336 alunos, numa indicação de que houve queda na matrícula em relação ao ano anterior.

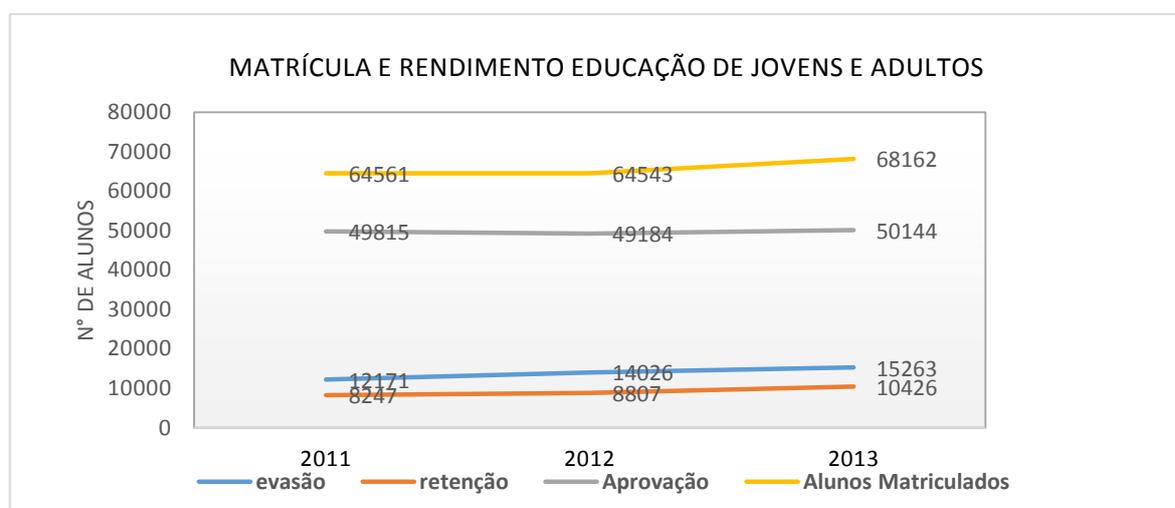
De acordo com o demonstrado no gráfico 1, a aprovação no Ensino Médio em 2011 foi de 77.578 alunos, respondendo por 56,45 % da matrícula inicial de 137.412 matriculados. Em 2012, a aprovação foi de 85.623 alunos, o que corresponde a 59,87% da matrícula inicial de 142.994 alunos, evidenciando um pequeno acréscimo na aprovação dos alunos em relação aos aprovados do ano anterior. Em 2013, a aprovação foi de 89.629 alunos para uma matrícula de 137.658 alunos, num percentual de aprovação de 65,11%.

Cabe observar que, ao final dos três seguintes anos, houve pequeno decréscimo nas matrículas, porém evidente aumento nos dados sobre reprovação e abandono, que acarretam o insucesso escolar. A reprovação, em 2011, foi de 23.491 alunos; em 2012, de 27.409; e, sucessivamente, em 2013, foi de 29.632 alunos. O abandono segue em 2011 com 15.611 alunos; em 2012 com 19.636; e, em 2013, 18.680 alunos abandonaram a escola.

Em relação aos dados sobre a aprovação, temos que considerar a existência de alunos que são aprovados, porém, como podem “carregar” até 4 dependências, conseqüentemente, se não existisse a possibilidade de dependência, esses alunos estariam retidos.

O gráfico 2 a seguir apresenta, em números absolutos, a matrícula nos anos de 2011, 2012 e 2013 na Rede Estadual do estado e também o rendimento de jovens e adultos.

Gráfico 2 - Dados gerais dos três anos do Ensino Médio diurno e noturno – EJA



Fonte: BI/SEDUC/MT/NÚCLEO DE AVALIAÇÃO, em 26/03/2014.

O gráfico 2 demonstra o total de matrículas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio do 1º ao 3º ano. Essas informações estão

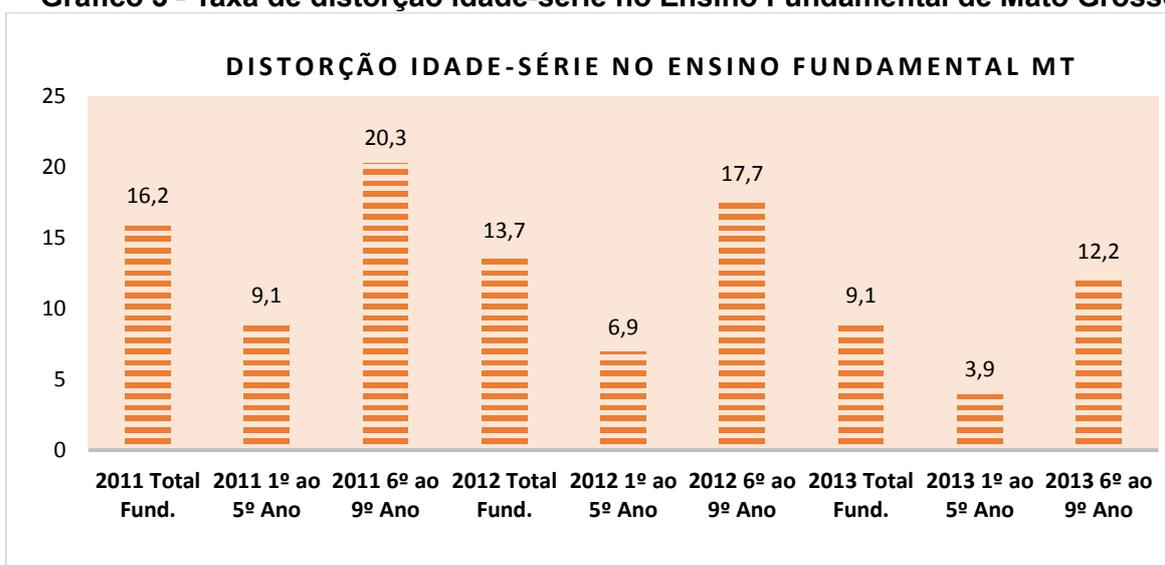
assim agrupadas em três anos, pois a organização das matrículas, nessa modalidade de ensino, compõe-se em turmas multi, ou seja, os três anos em uma só turma.

Em 2011, a matrícula foi de 64.561 alunos; em 2012, de 64.543 alunos; e, em 2013, 68.162 alunos foram matriculados nessa modalidade. Porém a evasão em 2011 foi de 12.171; em 2012, de 14.027; e, em 2013, 15.263 alunos evadiram-se. No total, foram 197.266 matrículas nos três anos, sendo que, também nesse triênio, 41.560 alunos evadiram-se da escola e 27.480 alunos foram retidos.

O número de alunos representados na retenção em 2011 foi de 8.247; em 2012, 8.807; e, em 2013, foram 10.426 alunos retidos, o que assinala um acréscimo no dados de retenção ano a ano. A aprovação total nos três anos foi de 149.143 alunos aprovados para uma matrícula de 197.266 nos anos de 2011, 2012 e 2013, revelando que as taxas de aprovação sofreram baixas, respectivamente, a partir de 2011, 2012 e 2013 (77,16%, 76,20% e 73,57%). Os gráficos 3 e 4 a seguir demonstram dados sobre a distorção idade-série nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º anos do Ensino Médio regular.

No gráfico 3, a distorção detalhada do 5º ao 9º anos do Ensino Fundamental de 2011, 2012 e 2013 refere-se aos alunos que estão cursando uma etapa de ensino, tendo, no referente ano letivo, uma idade superior àquela que é tida como ideal para cursar essa mesma etapa.

Gráfico 3 - Taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental de Mato Grosso



Fonte: MEC / INEP. Distorção Idade Série. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais> >. Acesso em: 14 set. 2014.

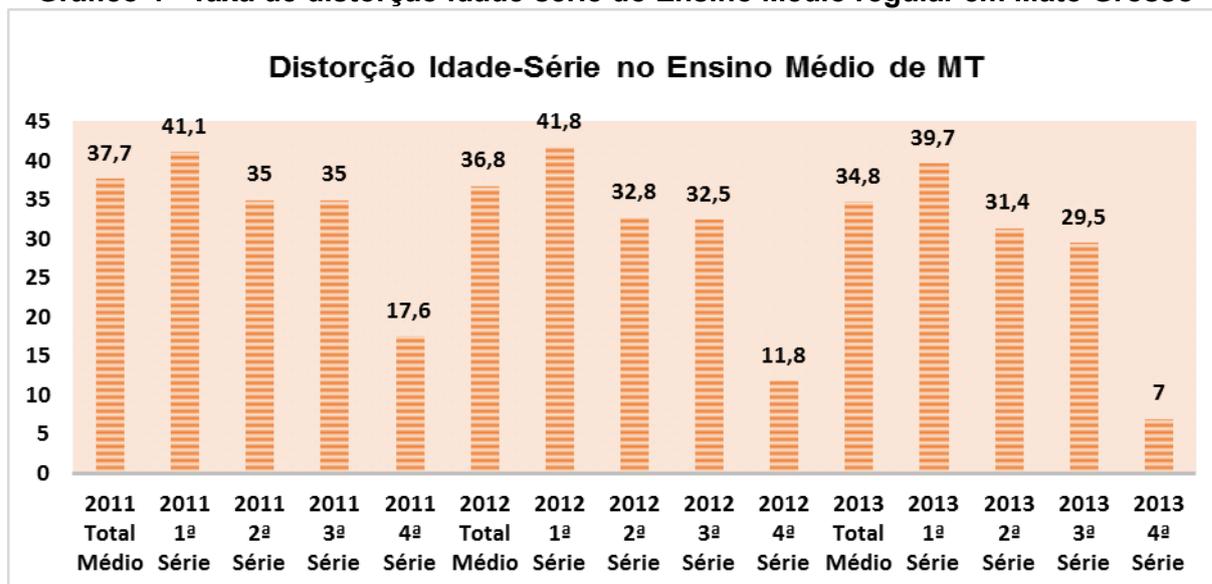
Os números que retratam a distorção, ainda no Ensino Fundamental, são resultados que evidenciam o insucesso na aprendizagem considerando-se a idade ideal, condição que leva à desmotivação do aluno e até à interrupção dos estudos, impedindo que ele conclua todas as etapas no tempo esperado.

O gráfico 4, a seguir, apresenta a distorção idade - série no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio regular da Rede Estadual de 2011, 2012 e 2013.

Entre 2011 e 2013, observamos um decréscimo na distorção idade-série nas primeiras séries do Ensino Médio, porém estas apresentam um acréscimo na distorção em relação ao percentual desse mesmo dado observado nos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, etapa anterior ao ingresso no Ensino Médio.

A distorção total no Ensino Médio de 2011 foi de 37,7% e, em 2012, caiu para 36,8%. Houve uma pequena redução de 0,9%, e, no ano de 2013, a distorção total reduziu para 34,8%.

Gráfico 4 - Taxa de distorção idade-série do Ensino Médio regular em Mato Grosso



Fonte: MEC/INEP. Distorção de Idade Série. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>.

Ao se verificar o gráfico 4, percebe-se que houve uma queda nos índices de 2,0 pontos percentuais de 2012 para o ano de 2013. Percebe-se também nesse mesmo gráfico que, na 4ª série (série ofertada para os alunos do EMIEP), há uma expressiva queda nessa distorção. Em relação a 4ª série, essa expressiva queda, provavelmente, seja pelo fato de que esse último ano é uma escolha do aluno em frequentar mais um ano, fazendo assim, um complemento de ensino técnico ao ensino regular.

Na tabela 3 a seguir, são apresentados os resultados do IDEB do Ensino Médio da Rede Estadual nas edições de 2005 a 2013.

Tabela 3 - Resultado do IDEB na Rede Estadual de Mato Grosso

IDEB	IDEB Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ensino Médio	2.6	3.0	2.9	3.1	2,7	2.6	2.7	2.9	3.1	3.5	3.9	4.2	4.4

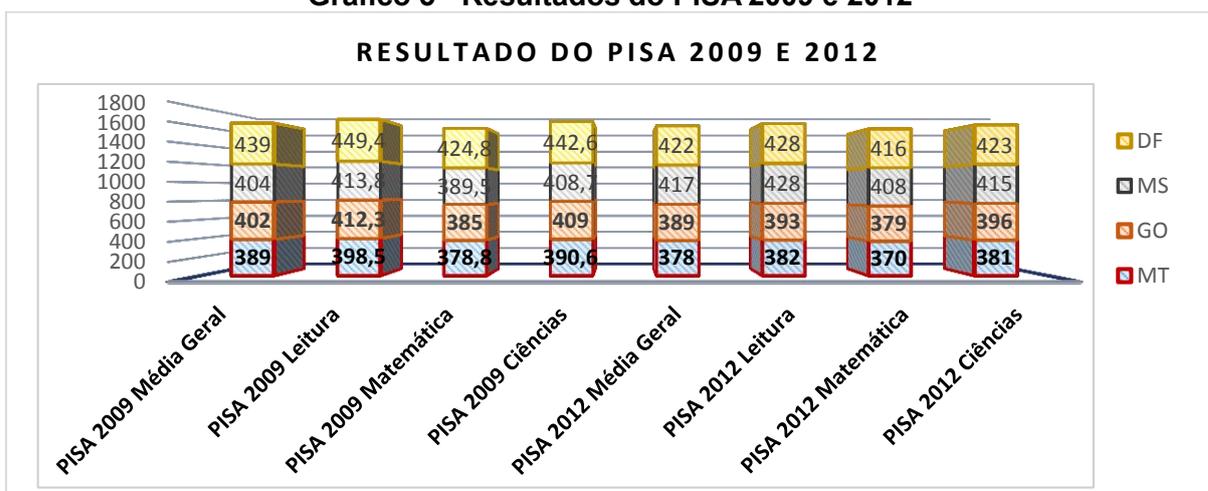
Fonte: MEC/INEP. Dados sobre o IDEB. Elaborado pela SEDUC/MT/MT em 2014.

Na avaliação de 2013, o Ensino Médio da rede estadual não alcançou a meta de 3,1 projetada para essa avaliação, uma vez que atingiu um IDEB de 2,7 e já havia atingindo em 2011, 3,1. Houve queda de 0,4 décimos nesse indicador. Considerando que o ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento (aprovação) e a média e desempenho dos alunos obtida a partir dos exames padronizados, observa-se, conforme informações disponibilizadas no site do INEP, que esta queda está presente na média de desempenho de 4,22 (2011) para 4,04(2013), como também na taxa de rendimento de 0,73(2011) para 0,68 (2013).

O gráfico 5, abaixo, apresenta os resultados alcançados pelos estudantes de 15 anos de idade, da região centro-oeste, selecionados para avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) 2009 e 2012 em leitura, matemática e ciências, além da média geral atingida nos estados da região Centro-Oeste, segundo dados do Relatório Nacional PISA em conjunto com o INEP e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Devemos considerar que essa avaliação é também amostral e realizada de três em três anos com alunos de 15 anos e tem como objetivo gerar indicadores que fomentem as discussões sobre a qualidade da educação dos países participantes.

Gráfico 5 - Resultados do PISA 2009 e 2012



Fonte: Relatório Nacional PISA 2012. Resultados brasileiros. OCDE / INEP, 2012.

É importante destacar que, nas duas edições – 2009 e 2012 – apresentadas no gráfico 5, Mato Grosso está posicionado em último lugar, na região centro-oeste, nas três disciplinas avaliadas no PISA.

Na última edição do PISA, Mato Grosso ficou com uma média geral de 378 pontos, muito inferior à média geral nacional, a qual foi de 402 pontos conforme Relatório da OCDE – PISA 2012, que coloca o Brasil posicionado em 58º lugar entre os 64 países participantes com a obtenção de 391 pontos em matemática, 410 pontos em leitura e 405 pontos em ciências.

Observa-se, na tabela 4, a seguir, o posicionamento de Mato Grosso e demais estados da região centro-oeste em relação aos resultados alcançados nas três áreas do conhecimento. Destacam-se a pior evolução em matemática, que coloca o estado em 18º lugar no ranking nacional, e também em ciências, no 19º lugar.

Esses resultados distribuídos na tabela 5, apenas confirmam os dados do gráfico 5 anterior e vêm ratificar os resultados apresentados anteriormente.

Tabela 4 - Posicionamento dos Estados do Centro Oeste no PISA de 2012

Estado	Nota Matemática	Posição em Matemática	Nota Leitura	Posição em Leitura	Nota Ciências	Posição em Ciências	Nota Geral	Posição Geral
DF	416	1º	428	2º	423	2º	422	2º
MS	408	4º	428	3º	415	8º	417	5º
GO	379	15º	393	17º	396	12º	389	14º
MT	370	18º	382	21º	381	19º	378	19º

Fonte: Relatório Nacional PISA 2012 Resultados brasileiros. OCDE / INEP, 2012.

1.2 A avaliação em Larga Escala no estado de Mato Grosso

O objetivo de avaliar a Educação Básica no Estado é de apresentar um diagnóstico das aprendizagens dos alunos nas áreas avaliadas. O estado de Mato Grosso participa das principais avaliações nacionais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) visando a obter um diagnóstico das aprendizagens deste estado. Além desse objetivo, tal política de avaliação também visa a atender as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), e subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas que são voltadas para a Educação Básica pública. O SAEB é um sistema composto por três avaliações externas em larga escala, as quais são aplicadas em todos os estados. Uma delas é a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que abrange, de forma amostral, alunos das redes pública e privada, tanto das áreas urbanas quanto das rurais, que estejam matriculados no 5º ano e no 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do Ensino Médio.

O principal objetivo é oferecer diagnósticos sobre a qualidade da educação no Estado. Também participa da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), denominada de “Prova Brasil”, que é uma avaliação censitária destinada aos alunos de 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental que estejam matriculados em escolas públicas na rede municipal, estadual e federal. Essa avaliação tem como objetivo avaliar a qualidade do ensino que é ofertado nas escolas públicas. Participa da avaliação a escola que possuir, no mínimo, 20 alunos matriculados nos respectivos anos que serão objeto da avaliação. A partir de 2013, foi incorporada ao SAEB, pela Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a qual teve início no mesmo ano de forma censitária, sendo

destinada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. O objetivo principal é avaliar os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e matemática, bem como as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das escolas da rede pública.

A amostra do SAEB é escolhida de modo a permitir a produção de resultados representativos das redes e do sistema educacional, por unidades da federação e do Brasil como um todo. Nesse sentido, Horta Neto (2013) esclarece:

Pode-se classificar o SAEB pelas três fases que o modificam substancialmente. A primeira fase, a de sua implantação, entre 1988 e 1993, começa com a aplicação piloto de 1988, e envolve as aplicações que ocorrem nos próximos dois ciclos, 1991 e 1993. A segunda, entre 1995 e 2003, envolvendo o começo do uso da TRI, no ciclo de 1995; a construção das Matrizes de Referência, no ciclo de 1997 e nos próximos ciclos entre 1999 a 2003. A terceira fase se inicia no ciclo de 2005 com a transformação do teste amostral em censitário. (HORTA NETO, 2013, p. 107).

Essa classificação a partir da implantação piloto em 1988 até a terceira fase que se inicia em 2005 nos leva a observar e a entender com clareza o contínuo desenvolvimento e amadurecimento desse sistema de avaliação.

Com a reestruturação do SAEB, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que converge, em um só indicador, os conceitos de fluxo, explícito nas taxas de aprovação registradas no censo escolar, e de desempenho dos alunos nas provas padronizadas em leitura e resolução de problemas. Calculado como média das notas padronizadas, o IDEB, o qual varia de 0 a 10 e seus resultados permitem observar o cenário da educação nacional, delineando metas bianuais, para o Brasil, Estados, Municípios e escolas. o que fez com que esse sistema se tornasse ferramenta para o acompanhamento das metas de qualidade para a Educação Básica do PDE.

Além das provas que são testes padronizados, são aplicados aos alunos, professores e diretores das escolas, questionários para coletar informações: aos alunos - sobre aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, capital social e cultural. Professores de Língua Portuguesa e Matemática e os diretores das escolas, informações que possibilitam conhecer a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão.

1.3 Avaliação interna existente no estado de Mato Grosso

Nas escolas públicas de ensinos fundamental e médio de Mato Grosso, existem ferramentas avaliativas disponíveis em seu âmbito interno, as quais fornecem informações sobre as práticas escolares. Na avaliação interna, realizada em sala de aula, o professor, com base no planejamento pedagógico, utiliza vários instrumentos para avaliar o processo de aprendizagem de seus educandos. Há a avaliação da aprendizagem, realizada de acordo com a ação pedagógica de cada do professor. Sendo assim, não há um instrumento único para avaliar os alunos.

No ensino fundamental, que adota o Sistema Ciclado, no lugar de provas de controle, boletins e notas, o estado optou por avaliação reflexiva, que se baseia, sobretudo, na observação minuciosa e na discussão coletiva sobre o processo de aprendizagem dos alunos, cujos registros são feitos por meio de relatórios.

No entanto essas avaliações internas, realizadas em sala de aula, são elaboradas de acordo com a concepção de cada professor, não havendo instrumento único nem um planejamento coletivo, o que compromete os dados para subsidiar o processo de formulação o acompanhamento e monitoramento das políticas públicas.

1.4 Avaliação em larga escala no Ensino Médio

No Ensino Médio regular das redes pública e particular em Mato Grosso, a avaliação em larga escala é realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em nível nacional, sendo realizada de forma amostral a alunos do 3º ano em língua portuguesa e matemática. Por ser amostral, nem todas as escolas participam, e, das escolas selecionadas para participar, nem todas as turmas são avaliadas por essa prova. A amostra de turmas e escolas selecionadas é representativa nos âmbitos estadual e particular de ensino. Como descrito anteriormente, as avaliações do SAEB são realizadas a cada dois anos, através de teste padronizado aplicado aos alunos, para se obterem informações sobre o desempenho dos sistemas de ensino, e não dos alunos, individualmente, ou das escolas. Esses testes avaliam as disciplinas de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco em resoluções de problemas. Além dos testes, são aplicados questionários aos alunos, aos professores, ao gestor, sendo aplicado,

também, um questionário que coleta informações sobre a infraestrutura da escola. Os resultados provenientes desses questionários objetivam oferecer informações para análises e considerações dos diferentes desempenhos das escolas, sendo que esses resultados subsidiam ações e políticas educacionais que permitam ao governo encontrar caminhos para promover melhorias em seu sistema educacional.

1.4.1 Lacunas da avaliação nacional em larga escala

Com a minha experiência na Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), atuando como gerente de avaliação e informação do Núcleo de Avaliação, consegui visualizar as dificuldades de utilização dos indicadores do SAEB para os planejamentos estratégicos no que tange ao trabalho pedagógico das escolas, uma vez que esses resultados são divulgados apenas bianualmente. Esse período, de dois em dois anos, em que provas acontecem, muitas vezes inviabiliza a aproximação dos gestores, em curto prazo, para uma intervenção pedagógica efetiva. Outro ponto frágil refere-se ao fato de ser amostral, no Ensino Médio, sendo que os indicadores fornecidos mostram a situação em que se encontra o estado, e não cada escola. Devemos considerar também que, após a aplicação desses exames, aguardamos, no mínimo, sete meses para os resultados serem divulgados e podermos fazer uso desses. Outra lacuna que percebemos refere-se ao fato de que o SAEB avalia os conhecimentos construídos somente em língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco em resolução de problemas, ficando, assim, as outras disciplinas/áreas sem a possibilidade de um diagnóstico sobre o desempenho dos alunos em outras áreas do conhecimento.

De acordo com as considerações sobre as lacunas na avaliação nacional em relação às necessidades dos estados, é válido refletir sobre duas características principais nas avaliações em larga escala de âmbito federal. Em primeiro lugar, trata-se de um sistema construído sob um desenho genérico, uma base que busca comportar informações de amplitude generalizada, abrangendo as escolas de todo país e que, ainda, é amostral na etapa Ensino Médio, fazendo uma seleção aleatória das escolas que constituem a amostra. Em segundo lugar, trata-se de uma avaliação que tem periodicidade bianual e segue avaliando apenas duas áreas – língua portuguesa e matemática.

Com o alcance do tão almejado ensino obrigatório no final do século passado, surgiram demandas que se relacionam com o direito do cidadão de aprender e o dever do estado em oferecer melhoria na qualidade da educação que é ofertada para todos. A primeira demanda se traduz em um problema, o da qualidade da educação, e, nesse contexto de qualidade, é notória a exigência de mecanismos para acompanhar e avaliar o desempenho dos alunos quanto à aquisição das habilidades e competências que devem possuir em tempo adequado à etapa escolar que estão cursando. Trata-se de certificar se o aluno construiu habilidades que possibilitem o prosseguimento do aprendizado na etapa seguinte. Esse acompanhamento regular é relevante para que as distorções e disparidades sejam corrigidas em tempo hábil para efetivo aprendizado, adequado à idade, e direito adquirido de aprender com qualidade.

Todavia o que inviabiliza a otimização dos resultados obtidos com as avaliações do SAEB é a questão da periodicidade, o tempo que se leva até que os resultados sejam transformados em informação e cheguem aos seus destinatários, à sociedade, às secretarias, aos pais, às escolas e professores, de forma que se produzam os efeitos desejados no andamento da aprendizagem. Esse tempo, que se esvai sem que se tenha um acompanhamento regular, cria uma lacuna que abre margem para que sejam criados os sistemas próprios de avaliação em larga escala nos estados, com o objetivo de estreitar a temporalidade entre uma avaliação e outra, fazendo com que se tenha um acompanhamento e um diagnóstico mais céleres e que o trabalho surta o efeito desejado.

A segunda lacuna trata-se da questão da especificidade, que é reduzida em um sistema de avaliação com estrutura de abrangência genérica, uma vez que o SAEB, além de ser amostral e selecionar aleatoriamente sua amostra de escolas de Ensino Médio, caracteriza-se, ainda, por outra questão que expande a lacuna da especificidade, que é a não priorização das características do currículo da educação indígena, do campo e quilombola.

Pelo exposto, percebemos que há a necessidade de se analisar a política de avaliação existente, seus avanços e limitações no que tange às lacunas acima mencionadas.

Diante de todas as lacunas mencionadas durante este capítulo, alguns pontos despertam a nossa curiosidade: as avaliações nacionais em larga escala, hoje, atendem às necessidades do estado de Mato Grosso? Considerando que, dos 27

Estados brasileiros, 20 já possuem seus sistemas próprios de avaliação, talvez esse fenômeno seja indicador de que a avaliação nacional em larga escala não atende às especificidades de cada Estado. Nesse sentido, outra curiosidade é: que especificidades seriam essas? Legalmente está determinada a obrigatoriedade, à rede estadual, do atendimento ao Ensino Médio. Sendo assim, surge uma outra questão: quais são as necessidades de informações que se constituem indícios fundamentais para um sistema próprio de avaliação para o Ensino Médio? Essa é a nossa preocupação central para o trabalho.

Com o objetivo de entender como a implantação de um sistema próprio de avaliação em larga escala pode contribuir para a melhoria dos indicadores de aprendizagem, pretendemos realizar, no segundo capítulo, um estudo da obra *Large-Scale Assessment: Dimensions, Dilemmas, and Policy*, de Edward Kifer, observando as considerações que o autor faz sobre o processo avaliativo existente e outras possibilidades que possam estar mais adequadas à realidade deste Estado.

2 AVALIAÇÃO NO MODELO CENSITÁRIO PARA MATO GROSSO

No Mato Grosso, a criação de um sistema de avaliação com um modelo censitário, assim como acontece em alguns estados – entre eles, São Paulo, Minas Gerais e Ceará – é uma necessidade. Essa urgência se verifica na medida em que os dados apontados pelo modelo nacional não trazem em seu corpo as especificidades das informações necessárias para atender ao Ensino Médio.

Ao produzir a obra *Avaliação em Larga Escala: Dimensões, Dilemas e Política*⁵, o autor Edward Kifer (2001) aborda o tema da avaliação de maneira detalhada, a partir de uma grade com questões avaliativas desenvolvidas para qualquer modelo de ensino, desde que devidamente adaptada à realidade local da gestão escolar. Em nenhum momento ele aponta uma receita para um sistema de avaliação, no entanto sugere alguns caminhos. De modo geral, o autor desenvolve um trabalho com o propósito de diagnosticar os prováveis problemas existentes e, assim, a partir desse modelo, buscar soluções para as reais dificuldades que os sistemas de ensino têm em produzir diagnósticos sobre suas condições de ensino.

2.1 Contexto e conceito de um modelo avaliativo

Por ser este um trabalho sem referencial que o anteceda, enquanto modelo de avaliação para o estado de Mato Grosso, ele será baseado em algumas referências de materiais bibliográficos que abordam o assunto avaliação, levando em conta que as referências encontradas são feitas com base em avaliações de larga escala. Em nosso caso específico, serão feitas adaptações para que, utilizando essas referências possamos vislumbrar as possibilidades de que as escolas utilizem informações advindas das avaliações em larga escala as quais possam auxiliá-las em seus planejamentos.

Como dissemos no capítulo anterior, a implantação de um modelo avaliativo que possa suprir as necessidades do Estado faz-se cada vez mais premente para que os resultados dessas avaliações possam promover, de fato, o efeito desejado: apresentar dados, informações que possam subsidiar as políticas públicas, as quais

⁵ Título original: *Large-Scale Assessment: Dimensions, Dilemmas, and Policy*.

deverão minimizar os resultados negativos que são expressos nos indicadores, mas que têm origem no processo de aprendizagem ao longo de um ano letivo.

A construção de um modelo conceitual de avaliação com base no modelo apresentado por Kifer (2001) é uma forma de institucionalização da gestão de ensino, com base em indicadores, de modo que seus resultados sejam levados, o mais breve possível, às bases de cada uma das escolas e sejam usados para não somente apontar as deficiências, mas, sobretudo, como parâmetro à implementação de melhorias.

2.1.1 Da pesquisa que dá origem a esta dissertação

A nossa proposta de avaliação pretende-se estar mais próxima do dia a dia da unidade escolar. Inicialmente, nosso processo avaliativo está focado no Ensino Médio. Ele compreende a aplicação de testes, a divulgação dos resultados obtidos e a aplicação de questionários contextuais, que possibilitam o levantamento do perfil socioeconômico. Possibilitará, a partir de dados apurados dos questionários aplicados aos gestores e aos professores, a compilação das respostas com maior fidedignidade, considerando as especificidades de cada unidade escolar.

Com 903,3 km² de extensão territorial, o estado do Mato Grosso é considerado, hoje, o terceiro maior estado do Brasil. Em função de sua grande diversidade populacional, foi preciso adotar modelos diferenciados de ensino para atender às mais diferentes localidades dessa região do país. Como citado no capítulo anterior, nos grandes centros urbanos as escolas da rede estadual são basicamente localizadas nas cidades, enquanto que, no referido estado, a economia é centrada na agricultura e as famílias têm por tradição concentrar suas moradias no campo. Por isso novos modelos de educação precisaram ser pensados. Ainda hoje, temos em Mato Grosso, muitas regiões habitadas por aldeias indígenas, o que requer um modelo diferenciado de ensino, levando em conta suas peculiaridades. As escolas que se encontram no contexto urbano, dadas as distâncias territoriais, também trazem suas características específicas. Além dos três modelos citados, ainda temos o ensino voltado ao público da EJA, que também difere dos demais.

Muitos são os exemplos diferenciados de educação existentes em uma mesma região. Cada um deles traz suas singularidades, que precisam ser

observadas quando pensamos em na forma de apresentação, da divulgação e apropriação dos resultados.

2.1.2 Mudanças de paradigmas no processo avaliativo

Para entendermos melhor a fundamentação de um modelo conceitual de avaliação em larga escala, vejamos a citação de introdução da obra de Kifer (2001) feita pelos editores e que demonstra a importância das questões que norteiam a apuração de dados. Guskey e Marzano elencam quatro como fundamentais. São elas:

Padrões, avaliação, prestação de contas e classificação - estas são as questões que dominam as discussões sobre educação nos anos noventa. Hoje, elas estão no centro de cada esforço de reforma do sistema de educação moderno (GUSKEY; MARZANO, 2001, p. vii, apud KIFER, 2001, tradução livre)⁶.

A preocupação com as mudanças na educação tem se tornado tema de inquietação por parte de todos os atores nela envolvidos. Em Mato Grosso, a realidade não é diferente das outras regiões do restante do Brasil, daí a necessidade de implantação de um modelo diferenciado de avaliação, como citado anteriormente. Trata-se de uma ação que precisa ser colocada em prática, pois dela depende o incremento e melhorias em cada unidade escolar. Temos que acompanhar, atentamente, como são adotados os padrões empregados, a avaliação propriamente dita, a prestação de contas e, principalmente, adotar uma boa classificação dos dados levantados para que se tenha um diagnóstico o mais próximo do real sobre o nível de desempenho dos alunos que fizeram parte do processo avaliativo. Kifer (2001) nos chama atenção para o uso adequado e atualizado dos padrões de conteúdos existentes nas avaliações:

Os quadros estão intimamente ligados aos padrões de conteúdo. Estes, também, especialmente o que os alunos devem conhecer e ser capaz de fazer, na velha fraseologia NAEP. NCTM, acredito, desenvolveu o primeiro conjunto de padrões de conteúdo em 1989. Esses padrões definiram o conteúdo matemático - aritmético, medição, geometria, álgebra, análises - dados adequados para diferentes níveis de ensino. Eles também especificaram os processos desejáveis, argumentando que deve haver equilíbrio entre a competência computacional e ser capaz de resolver

⁶ No original: "Standards, assessment, accountability, and grading – these are the issues that dominated discussions of education in the 1990s".

problemas matemáticos. Atualmente, os padrões estão sendo revistos. Outras disciplinas de conteúdo (por exemplo, a ciência) também têm gerado padrões de conteúdo. Cada vez que o NAEP conduz uma avaliação, ele está lidando com padrões de conteúdo de alguma forma (KIFER, 2001, p. 45, tradução livre)⁷.

Como podemos notar, em todo nível em que a avaliação acontece, sejam as nacionais, sejam as que estamos propondo, devemos ter atenção para as mudanças que ela poderá provocar no currículo da escola. Ainda sobre esse assunto, Kifer (2001) afirma que existe a necessidade de uma adequação do modelo avaliativo empregado à realidade.

Muitos são os questionamentos que envolvem o processo de avaliação para que seus resultados retratem a realidade. É preciso, além da seleção adequada dos métodos de avaliação, levar em conta outros aspectos implícitos a ela, como: quem a aplicará? Como ela será elaborada? Deve-se levar em conta, ainda, cada etapa e série a serem avaliadas. Como podemos observar na fala de Kifer, no que tange a avaliação, é sabido que ela precisa ser objetiva:

No entanto, existem questões técnicas, conceituais e pragmáticas graves envolvendo avaliações baseadas em padrões. Embora seja geralmente reconhecido que o estabelecimento delas seja um processo arbitrário, não se sabe muito sobre quão elevados são os padrões: quando são muito altos e quando são muito baixos. Quão alto é o suficiente? E alto o suficiente para quê? Quando os sistemas de prestações de contas para os estudantes ou para as escolas são baseados em padrões de avaliações, nós não sabemos quão bem alunos e escolas são propriamente classificados e quais implicações são as decisões dessas classificações. Quais são as implicações educacionais de tais decisões? Por que é, por exemplo, que os estudantes pobres e as minorias são mais propensos a deixar de cumprir as normas que a maioria dos estudantes ricos? (KIFER, 2001, p. ix, tradução livre)⁸.

⁷ No original: “.Closely akin to frameworks are content standards. These, too, specify what students should know and be able to do, in the old NAEP phraseology. NCTM, I believe, developed the first set of content standards in 1989. Those standards defined the appropriate mathematical content- arithmetic, measurement, geometry, algebra, data analysis, and statistics- for different grade levels. They also specified desirable processes by arguing for a balance between computational competence and being able to solve mathematical problems. The standards are presently being revised. Other content disciplines (e.g., science) also have generated content standards. Each time NAEP conducts an assessment, it is dealing with content standards in some fashion.”

⁸ No original: “Although it is generally acknowledged that standards-based setting is an arbitrary process, not much is known about when high standards are too high or low standards are too low. How high is high enough? And high enough for what? When accountability systems for students or schools are based on standards-based assessments, we do not know much about how well students or schools are properly classified and what the implications are of the classification decisions. What are the educational implications of such decisions? Why is it, for example, that poor and minority students are more likely to fail to meet the standards than are wealthy and majority students?”

O excerto acima nos aponta outros dados fundamentais para um bom diagnóstico. Segundo o autor, é preciso, antes de tudo, identificar a quem se destinam as avaliações e se elas se encontram de acordo com as necessidades de informações a serem dectadas pela instituição que as elabora. O autor menciona sobre os padrões de desempenho estabelecidos. Esses são apresentados, nos resultados das avaliações, através de categorias definidas a partir de cortes numéricos que podem variar e que são apresentados nas escalas de proficiência. E a partir da descrição pedagógica dos padrões expressos nas escalas, são estabelecidas metas educacionais. Os nomes são diversos, assim como a quantidade de padrões. O que muda são os critérios para definir o que seria desejável em cada disciplina e etapa de escolarização.

As secretarias, especialmente a do estado de Mato Grosso, pretende interpretar os resultados à luz das especificidades da cada regional do estado. Nosso objetivo é propor um modelo de avaliação que atenda a essas especificidades. Sobre esse assunto, Kifer (2001) propõe que uma grade de avaliação seja adotada:

A grade contém onze dimensões em que as avaliações podem variar. Dentro das dimensões, estão as características das avaliações sobre as quais as decisões devem ser tomadas e as políticas adotadas. A grade, quando usada como cartão de relatório, fornece, creio eu, tanto uma boa maneira de descrever uma avaliação quanto uma forma, com base em suas descrições, para comparar diferentes avaliações (KIFER, 2001, p. x, tradução livre)⁹.

O Brasil é um país com dimensões continentais e muita diversidade cultural. Devemos pensar em modelos diferenciados de avaliação que atendam às necessidades oriundas de cada localidade, pois, como dissemos anteriormente, no Mato Grosso, temos a questão das grandes distâncias, dada a dimensão do estado, bem como os diferentes públicos atendidos pela educação estadual. Kifer (2001) não se opõe à verificação de como acontecem as avaliações atuais, entretanto o autor nos chama atenção para a variação existente em cada modelo diferenciado de avaliação. Esses modelos diferenciados devem ser tomados como referenciais, pois há neles uma série de informações úteis que subsidiem propostas de mudança.

⁹ No original: "The grid contains 11 dimensions on which assessments may vary. Within the dimensions are features all the assessments about which decisions must be made and policies adopted. The grid, when used like a report card, provides, I believe, both a good way to describe an assessment and a way, based on their descriptions, to compare different assessments".

Ainda de acordo com o autor, poucas são as pessoas que têm verdadeiro interesse de colocar em prática os resultados atingidos a partir do diagnóstico das avaliações. Ele os classifica em “[...] os de cabeça dura [, pois] eles querem saber se as pontuações são altas ou baixas, e eles não querem saber os detalhes” (KIFER, 2001, p. x, tradução livre)¹⁰. Seu público é formado basicamente por pessoas que trabalham diretamente ligadas a esse tema, o que o autor critica, pois cada membro que compõe o espaço de educação é parte integrante para o bom desempenho dos resultados ali almejados. É preciso, sim, o engajamento de todos para que o diagnóstico reflita o mais fielmente o dia a dia das atividades desenvolvidas ao longo de um período na escola.

O bom desempenho, por parte dos alunos, não terá nenhum valor se os resultados apontados pela avaliação não são colocados em prática para aferição da qualidade e melhoria do espaço destinado ao ensino, mas, para que a qualidade aconteça, é necessário que seja repensado o padrão de como esses exames têm sido ministrados ao longo dos anos. Por ser essa uma tarefa árdua e árida, visto que demanda muito trabalho, ela ainda não tem o devido reconhecimento que deveria ter. Kifer (2001) aponta a necessidade da adequação dos padrões de avaliação em todos os níveis, ele aponta a necessidade de um envolvimento maior de todos: “[...] Eu espero também que aquelas que estão envolvidas com a avaliação possam encontrar isto como uma fonte útil” (KIFER, 2001, p. xi, tradução livre)¹¹. Esse talvez seja um caminho para que a imagem do processo de avaliação ganhe mais espaço e reconhecimento por todos os que se valem dos apontamentos encontrados ao longo da realização deste.

2.1.3 Controvérsias no processo avaliativo

É necessário, sobretudo, que os mecanismos de avaliação sejam totalmente preservados das interferências internas durante sua realização, assim os resultados poderão ser mais confiáveis. Para Kifer (2001), é preciso ter um cuidado especial com todas as etapas de como as avaliações são realizadas:

¹⁰ No original: “[...] There are the tough-minded. They want to know wheter the scores are up or down, and they do not want to know the details”.

¹¹ No original: “I hope, too, that those who are designing assessment might find these a useful source”.

Por que avaliar? Fornecer uma base racional para a avaliação é um lugar lógico para começar. As avaliações do estado da década de noventa foram regidas na reforma da língua na escola e justificado por um foco em resultados da escolarização. Mussick (1997) sugeriu que o foco nos resultados, em vez de insumos (ex. instalações, materiais) ou processos (ex. métodos de avaliação), era o desenvolvimento novo e desejável para aqueles interessados na reforma das escolas. Ele deu a entender que, se os resultados forem especificados, não é preciso se preocupar como eles são realizados (KIFER, 2001, p. 30, tradução livre)¹².

Para Kifer (2001), a existência da avaliação na escola se justifica pela necessidade de um marco inicial para se promoverem dados capazes de diagnosticar o andamento do processo de ensino. Mussik (1997) coaduna com o pensamento de Kifer e vai além, dizendo que o foco não deve estar nos insumos ou nos processos, mas sim no desenvolvimento novo e desejável para que as mudanças realmente aconteçam, e elas serão consequência de um trabalho bem elaborado.

Ao longo dos anos, desde o início do processo avaliativo, acompanhando seus dados divulgados, verificou-se a necessidade da implantação de modelos específicos de avaliação. Kifer (2001) acredita que o foco esteja nos resultados, e não nas instalações materiais ou métodos avaliativos. A reforma, tão desejada, do ensino é oriunda do interesse geral de todos os que dela fazem parte. Espera-se que os resultados possam ser usados como ferramentas úteis no avanço da aprendizagem, e não somente como um meio de aferi-los e engavetá-los sem um uso eficiente deles mesmos. Se assim acontecer, todo o esforço despendido para a realização da avaliação terá sido em vão, e as mudanças continuarão aguardando por acontecer.

A partir dos indicadores do SAEB, como a nota do IDEB, e das proficiências, percebe-se que há, no Brasil, claros indícios sobre o fracasso escolar, e, normalmente tal resultado é atribuído a uma série de fatores.

A avaliação feita de forma amostral possibilita a obtenção de dados explicativos do sistema educacional, contudo não consegue mensurar de forma abrangente as necessidades existentes. Nesses termos, devemos atentar para o

¹² No original: "Why does one want to assess? Providing a rationale for an assessment is a logical place to begin. State assessment of the 1990s are couched in the language of school reform and justified by a focus on outcomes of schooling. Musick (1997) suggested that the focus on outcomes rather than inputs (e.g. facilities, materials) or processes (e.g. teaching methods) was a new and desirable development for those interested in reforming schools. He implied that if outcomes are specified, one need to not worry about how they are accomplished".

quão significativas são as avaliações na elaboração de políticas públicas voltadas essencialmente para a educação.

2.1.4 A importância dos resultados nas políticas de ensino

O resultado das avaliações externas é um mecanismo revelador que apresenta contribuições para a elaboração e monitoramento de políticas públicas. É relevante, visto que apresenta indicadores comparativos de desempenho os quais serão o alicerce para possíveis deliberações e encaminhamentos visando à melhoria da qualidade da educação.

As finalidades, os objetivos e as metas, segundo Kifer (2001), precisam estar bem claros quando se pensa no processo avaliativo. Só assim será possível ter informações com qualidade e quantidade satisfatórias para subsidiar tomada de decisões. A tríade, acima mencionada, é essencial para confiabilidade do processo.

E esses resultados devem ser também colocados à disposição de toda a comunidade escolar para que toda a sociedade possa acompanhar o seu crescimento.

Como dissemos no primeiro capítulo, o estado de Mato Grosso utiliza, como fonte de informações sobre a sua educação, os dados divulgados pelo SAEB. Além dessa fonte, também utiliza as informações fornecidas pelo sistema de avaliação chamado de Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Aqui, vamos entendê-la como uma avaliação de larga escala, levando em conta três áreas de conhecimento encontradas nos currículos escolares desses países que aderiram a esse padrão: leitura, matemática e ciências. Analisando a função desse modelo avaliativo a partir dos dados que são divulgados pelo Governo, podemos inferir que o PISA ainda não mensura o que de fato acontece em nossas escolas estaduais, visto que esse exame também é amostral, aplicado de três em três anos, e há, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas.

Os resultados do PISA, assim como os do SAEB, são veiculados nos meios de comunicação e têm como principal objetivo mostrar um diagnóstico sobre a educação no país. Quando esses resultados são reencaminhados às escolas, em tempo demasiadamente tardio, já não retratam a realidade, pois os problemas

antigos continuam e outros novos acabam aparecendo sem que ao menos aqueles tenham sido sanados.

2.1.5 Alcance do resultado das avaliações

Como já antecipado no primeiro capítulo, há quase três décadas, de dois em dois anos, são realizadas no Brasil avaliações como o SAEB e a Prova Brasil. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tem como função aplicar e analisar os dados oriundos dessas avaliações, no entanto esses resultados, quando retornam às escolas, chegam sempre com um retardo de, no mínimo, sete meses, podendo esse chegar a um ano, impedindo, assim, uma aplicação mais efetiva dos dados levantados. Existem casos em que a divulgação dos resultados não é o ponto central para a melhoria do sistema de ensino. Ainda que aquela tenha reflexos nesta, podemos desmembrar o processo de avaliar em dois momentos distintos. Kifer (2001) assevera que é preciso distinguir como essas políticas de avaliação acontecem:

Tenho marcado três propósitos gerais para a avaliação em larga escala: medir ou aumentar o desempenho acadêmico, fornecer informações e prestações de contas, e, em um sentido formativo, melhorar o ensino. Uma avaliação pode ter um ou mais desses propósitos, e a ênfase pode ser variadamente ponderada com seu propósito. Uma pode definir a avaliação que somente lida com o desempenho, mas é difícil ter prestação de contas como proposta principal sem medir o desempenho ou outros tipos de resultados. Faz sentido desejar mudar as instruções com uma avaliação, mas isto poderia ser feito sem uma parte da prestação de contas. É isto que faz uma avaliação que inclui o trabalho com professores ajuda-los a integrar os tipos de avaliações em um dia típico de instrução (KIFER, 2001, p. 31, tradução livre)¹³.

Para esse pesquisador/avaliador, o objetivo principal da avaliação é o de prover dados, e a partir deles, promover o ensino para patamares mais elevados em todos os sentidos. Kifer (2001) aponta a necessidade de se encontrarem estratégias

¹³ No original: "I have labeled three general purposes for large-scale assessment: measure or increase academic achievement, provide accountability information, and, in a formative sense, improve instructions. A particular assessment may have one or more of these purposes, and the emphasis may be variously weighted across the purposes. One could define an assessment that only deals with achievement, but it would be difficult to have accountability as major purpose without measuring achievement or other kinds of outcomes. It makes sense to wish to change instruction with an assessment, but it could be done without an accountability piece. That is, one could have an assessment that includes working with the teachers to help them integrate assessment-type activities into a typical day of instructions".

capazes de transformar as avaliações em atividades rotineiras e específicas para cada espaço de ensino/aprendizagem.

A avaliação em larga escala é um tema fundamental para a compreensão do sistema educacional de um país. Em seu processo de avaliação, ocorre a verificação tanto de aspectos pontuais a respeito do currículo escolar quanto da revisão das práticas pedagógicas no âmbito das políticas públicas. Os resultados oriundos de uma avaliação em larga escala fornecem dados importantes não só para os agentes escolares como também para a comunidade externa. Kifer (2001), ao investigar detidamente tal modelo de avaliação com base em um método específico¹⁴, explica as características gerais do procedimento:

A tabela progride de cima para baixo e assume uma (pelo menos na minha lógica) sequência lógica. Deve-se decidir sobre os objetivos e funções de uma avaliação antes de tomar decisões sobre quem irá verificar e de que forma o fará. As decisões sobre que níveis, que resultados e que tipos de avaliação devem basear-se nos propósitos, funções e objetivos da própria avaliação. Finalmente, as decisões devem ser feitas sobre se os alunos serão capazes de usar a tecnologia durante a avaliação, que tipos de apoio eles e seus professores se utilizam para aumentar a probabilidade de sucesso, e como todas as características da avaliação serão relatadas posteriormente (KIFER, 2001, p. 2, tradução livre)¹⁵.

É possível inferir, a partir do trecho acima, que Kifer (2001) privilegia o planejamento da avaliação em praticamente todas as suas etapas, e é com foco nessa metodologia de trabalho que o autor analisa didaticamente as particularidades de três instrumentos avaliativos norte-americanos, quais sejam: IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), NAEP (National Assessment of Educational Progress) e KIRIS (Kentucky Instructional Results Information System). As razões do pesquisador para escolha de cada um dos exames perpassam por questões técnicas, mas principalmente por questões pessoais, uma vez que “[... ele mesmo se sente] razoavelmente familiarizado com as avaliações [...] [haja vista ter

¹⁴ As onze dimensões da tabela são: objetivos, funções, medidas, metas, normas, níveis, resultados, avaliação, tecnologia, apoio e divulgação.

¹⁵ No original: “The grid progresses from top to bottom and assumes a logical (at least my logic) sequence. One should decide about the purposes and functions of an assessment before making decisions about whom to measure by what means. Decisions about what stakes to tie to the assessment, which particular outcomes to measure, and the particular kinds of assessments to use should be based on the purposes, functions, and targets of the assessment. Finally, decisions must be made about whether students are able to use technology during the assessment, what kinds of supports they and their teachers get to increase the likelihood that they will be successful, and how all features of the assessment will be reported”.

influenciado] tipos de avaliações que são praticadas nos Estados Unidos” (KIFER, 2001, p. 4, tradução livre)¹⁶.

Em um primeiro momento, Kifer (2001) analisa IEA pela sua aplicabilidade no contexto da escola, inclusive no currículo, o que, de certo modo, levanta a questão de uma possível reforma na escola. Adepto de uma visão crítica da própria educação, o articulista comenta que há três fatores influenciadores no desempenho dos sujeitos avaliados: a quantidade de tempo dedicado a uma disciplina, a oportunidade de aprender uma disciplina e a falta de acompanhamento dos alunos. Esses pontos proporcionam, conseqüentemente, reflexões dos indivíduos responsáveis pelo ensino. Na opinião de alguns especialistas no assunto,

[as] descobertas de IEA têm implicações para a pedagogia. Os autores afirmam que estudos de IEA apoiam noções de Berliner (1987) a respeito da sala de aula, que incluem OTL [*Opportunity To Learn*]¹⁷, engajamento dos alunos na aprendizagem, experiências de sucesso dos alunos, estimulação, estruturação e monitoramento (KIFER, 2001, p. 7, tradução livre)¹⁸.

Em relação à TIMSS – a mais extensa avaliação nas áreas de matemática e ciência, tendo em vista a logística administrativa destinada para mais de meio milhão de estudantes –, Kifer (2001) acredita em uma provável reformulação dos parâmetros educacionais a partir dos levantamentos do exame. Ao mencionar alguns teóricos na argumentação de suas ideias, o autor lembra:

Eles também descobriram que as questões curriculares e de acesso ou participação nas questões curriculares também possuem relevância. Eles também incluem um conjunto de conjecturas sobre as relações entre os resultados de aproveitamento e livros didáticos, a quantidade de tempo dedicado à determinada disciplina, o contexto da pedagogia e as particularidades das escolas norte-americanas. (KIFER, 2001, p. 8-9, tradução livre)¹⁹.

¹⁶ No original: “[...he feels] reasonably familiar with the assessments. Each in its own way, however, has influenced the kinds of assessments that are practiced in the United States.

¹⁷ “Oportunidade Para Aprender”.

¹⁸ No original: “The authors maintain that IEA studies support Berliner’s (1987) notions of classroom instructions, which included OTL, student’s engagement in learning, student’s experiences of success, pacing, structuring, and monitoring”.

¹⁹ No original: “They also found that curriculum matters and access or participating in the curriculum matters as well. They also include a set of conjectures about the relationships among achievement outcomes and textbooks, the amount of time devoted to subject matter, the context of pedagogy, and particularities of U.S. schools (i.e. high mobility rates)”.

Tanto IEA quanto TIMSS são exemplos de avaliação que têm como objetivo geral a verificação tão somente do conhecimento. Não é o foco de seu trabalho a responsabilização e a instrução. Em virtude de sua aplicação distrital, estadual e nacional, os exames têm a função de comparar resultados.

Em um segundo momento, Kifer (2001) analisa NAEP de 1969 a 1996. Durante aproximadamente 30 anos, essa avaliação buscou averiguar o que os alunos sabem e podem fazer nas áreas de leitura, escrita, matemática, ciência e outras (arte, geografia, música, literatura, computação, etc.). Apesar de sua atuação em diferentes campos do conhecimento humano, NAEP recebeu críticas por não tornar “[...] os resultados mais compreensíveis e acessíveis aos interessados em assuntos educacionais” (KIFER, 2001, p. 16, tradução livre)²⁰. Por conta dessas questões administrativas, uma equipe de intelectuais criou, no início dos anos 90, NAGB (National Assessment Governing Board) com a proposta de auxiliar NAEP nas avaliações periódicas. O autor afirma que “[...] NAGP quer NAEP para medir o que os alunos devem saber e devem ser capazes de fazer mais do que a intenção original do que os alunos e os adultos sabem e são capazes de fazer” (KIFER, 2001, p. 13, tradução livre)²¹. Além disso, esclarece ainda:

NAGB também instituiu o uso de níveis de desempenho para servir como padrões de desempenho dos alunos. Esses níveis de escolaridade, que eu chamo de padrões de proficiência [...] definem níveis básico, avançado e proficiente de desempenho nas avaliações do NAEP. (KIFER, 2001, p. 13, grifos do original, tradução livre)²².

Os níveis de desempenho têm como função principal diagnosticar o quanto cada série precisa de implementos. Cada novo processo avaliativo tem a função de erradicar os problemas apresentados anteriormente e prevenir os que eventualmente possam aparecer no futuro. Daí, segundo Kifer (2001), a importância de um modelo diferenciado para cada localidade. Isso remonta desde a sua instituição, como podemos observar em sua afirmação:

²⁰ No original: “the results more understandable and accessible to those interested in educational matters”.

²¹ No original: “NAGP wants NAEP to measure what students should know and should be able to do rather than the original intention of what students and adults know and are able to do”.

²² No original: “NAGB also instituted the use of achievement levels to serve as standards of students performance. These achievement levels, what I call *proficiency standards* [...] define basic, and proficient levels of performance on the NAEP assessment”.

Dizer que as avaliações do desempenho dos estudantes são mais predominantes hoje do que nenhum outro período da nossa história é dizer o óbvio. Agora, quase todos os estados têm algum tipo de avaliação se comparado com os vinte e cinco anos atrás quando tais testes eram, com poucas notáveis exceções, até mesmo inexistentes ou em suas infâncias. Este crescimento é impulsionado mais e mais por frequentes nações, avaliações internacionais, o aumento de exames para entrada em universidades, testes de nivelamento tais como o Scholastic Achievement Test e o American College Testing Program (KIFER, 2001, p. ix, tradução livre)²³.

A avaliação nacional não consegue observar as especificidades de cada localidade. São muitas as diferenças existentes em cada uma das regiões onde ela acontece. Assim como em outros países, segundo Kifer (2001), o Brasil precisa se adaptar a esse novo modelo de diagnóstico das escolas. No próximo capítulo, falaremos mais amiúde de como elas acontecem no estado do Mato Grosso.

2.1.6 A especificidade do método de avaliação censitária segundo Kifer

No capítulo anterior, antecipamos a urgência em se estabelecer um método de se fazer as avaliações diferenciadas do modelo nacional em cada estado do Brasil. Também já antecipamos que Kifer (2001) estabelece, para esse propósito, onze dimensões a partir das tabelas criadas por ele, quais sejam: objetivos, funções, medidas, metas, normas, níveis, resultados, avaliação, tecnologia, apoio e divulgação. Sem os objetivos bem definidos, corre-se o risco de obter resultados que não são condizentes com a realidade. Kifer (2001), dentro da realidade dos estudos nos Estados Unidos, nos aponta que:

[...], no entanto, como medir os resultados e esperar aumentar as conquistas em âmbito nacional, enfatizando padrões e relatórios de tendências de longo prazo. A avaliação pelo método Kentucky, no entanto, premia a prestação de contas pelo método de medidas de desempenho. Ele, contudo, mede os resultados e espera aumentar as conquistas em âmbito nacional, enfatizando os padrões e relatórios de tendências de longo prazo. Ele faz pouco, ou quase nada, para promover a integração de forma direta de avaliação e de ensino, ou o que foi chamado de avaliação continuada. Creio, porém, que se ele fosse consistente, seria o caso de gastar mais dinheiro e tempo para que se dê esse tipo de treinamento ou

²³ No original: "To say that assessments of student performance are more prevalent today than at any other period in our history is to state the obvious. Now, almost all states have some form of assessment as compared with 25 years ago when such testing was, with a few notable exceptions, either nonexistent or in its infancy. This growth is in addition to both more and more frequent national and international assessments and increased use of such college admission and placement tests such as the Scholastic Achievement Test and the American College Testing Program".

para produzir condições que produzam a integração. (KIFER, 2001, p. 31, tradução livre)²⁴.

No método Kentucky, como citado acima, premia-se a prestação de contas em função da medida de desempenho, e isso acontece em âmbito nacional.

É possível pensar que deixar de definir mecanismos para provocar as mudanças ou produzir as melhorias na escola é o mesmo que dotar o modelo avaliativo para apenas medir resultados e emitir relatórios, o que pode também demonstrar tendências, em longo prazo, e reforçar padrões que aumentam as expectativas em relação ao desejável.

Em outro modelo, pode-se atribuir premiações às escolas que, de certa forma, prestam contas à sociedade à medida que melhoram seu desempenho. No entanto esse modelo não integra avaliação e ensino, o que chamamos de avaliação continuada. Para produzir a integração, teríamos que investir em treinamento de uma equipe, à parte daquela existente no quadro atual, o que, inevitavelmente, elevaria o custo benefício e tornaria esse modelo economicamente inviável.

Kifer (2001) propõe um modelo que avalie as grandes mudanças: “[...] Então, deixe o leitor saber quais as partes da grade de avaliação eu considero o mais importante para nós” (KIFER, 2001, p. 98, tradução livre)²⁵.

A seguir, faremos uma demonstração mais detalhada de cada uma dessas dimensões que são componentes da grade de Kifer (2001). No próximo capítulo, retomaremos essas onze dimensões, pois faremos a contextualização delas na proposta avaliação a ser implantada para o estado do Mato Grosso:

a) Objetivos: esta dimensão refere-se a medir o desempenho, produzir informações para distribuição de incentivos e incidir diretamente no processo de ensino. Kifer (2001) aponta que o modelo de avaliação escolhido deve, antes de tudo, ser usado para melhorar as aulas, e não para torná-las mais difíceis:

²⁴ No original: “[...] however, measure achievement and hopes to increase achievement nationwide by emphasizing standards and reporting long-term trends. The Kentucky assessment, however, places a premium on accountability through measures of achievement. It does little, if anything, to promote directly integrating assessment and instruction, or what was called the continuous assessment. I believe, however, that if it were consistent, it would spend more time and money giving that kind of training or producing conditions that produce the integration”.

²⁵ No original: “So, to let the reader know what parts of the assessment grid I consider the most important to us”.

A minha avaliação se concentrará principalmente em usar a avaliação para melhorar as instruções. Embora os resultados sejam na forma de realização e de outras medidas, a principal razão para a coleta dos dados seria a de informar os professores sobre os sucessos que eles tiveram ou não. (KIFER, 2001, p. 98, tradução livre)²⁶.

A partir da coleta dos dados apresentados, estes precisam rapidamente ser informados aos professores para que eles saibam até que ponto seu trabalho têm obtido êxito ou até mesmo fracasso.

b) Função: especificam-se como funções na visão de Kifer (2001): monitorar – acompanhar os resultados de alunos, escolas, municípios ao longo do tempo; certificar – comprovar um desempenho satisfatório de alunos, escolas e municípios; avaliação somativa – aplicar para prêmios e sanções; avaliação formativa – usar para planejamento pedagógico; comparar – confrontar o desempenho de escolas e municípios. Com relação à função da avaliação, e por ter conhecimento sobre o assunto, o autor defende que ela deve servir à melhoria das instruções para a melhoria do ensino. Sobre esse assunto, afirma:

A minha avaliação seria usada principalmente para fins de avaliação. Eles seriam formativos no sentido de que as informações a partir deles seriam alimentadas de volta para professores. Eles teriam uma parte somativa, porque eu gostaria de saber se a inovação funcionou. (KIFER, 2001, p. 98, tradução livre)²⁷.

As avaliações precisam ter sentido formativo, pois, assim, cumpririam com seu principal papel: o de fornecer informações importantíssimas aos professores, que as usarão com o intuito de somar e saber se os objetivos traçados foram alcançados.

c) Medidas: é preciso medir para que se possa avaliar. Na visão de Kifer (2001), as medidas são importantes por trazerem dados que podem ajudar a visualizar melhor as informações contidas no processo de avaliação. O autor as define da seguinte maneira: “[...] Eu mediria a leitura perene, a escrita, a

²⁶ No original: “My assessment would focus mainly on using assessment to improve instructions. Although the results would be in form of achievement and other measures, the main reason for collecting the data would be to inform teachers about the successes they were or were not having”.

²⁷ No original: “My assessment would be used mainly for evaluation purposes. They would be formative in the sense that information from them would be feedback to teachers. They would have a summative part because I would like to know if the innovation worked”.

matemática, as ciências e as ciências sociais, bem como atitudes em gerais” (KIFER, 2001, p. 98, tradução livre)²⁸. Ao começar a medir as atitudes, a partir dos testes, elas ganharam terreno e passam a incorporar a cultura dos testes e medidas dentro do espaço da educação. Medir as habilidades e os conhecimentos não é tarefa fácil; por outro lado, é, ao mesmo tempo, determinante para definir como será o futuro dos alunos que estão no processo avaliativo. Outras medidas podem ser adicionadas a essas, como taxas de aprovação e escolarização. Esse mecanismo é tão importante que pode alterar até mesmo o currículo da escola a médio e longo prazo.

d) Metas: trata-se da definição do alvo e dos níveis de agregação – alunos, turmas, escolas, municípios, estados e país, bem como das etapas de escolarização – ensino fundamental, séries iniciais e finais; Ensino Médio. Kifer (2001) define como as avaliações podem ajudar os professores em sala de aula. Sobre as metas, defende: “[...] Meus alvos principais seriam os professores e suas salas de aula. Embora fossem tomadas medidas a partir dos estudantes, um conjunto de resultados será dado de volta aos professores para informar suas práticas” (KIFER, 2001, p. 98, tradução livre)²⁹.

e) Níveis: cada um dos níveis tem por objetivo diagnosticar os eventuais problemas que acontecem ponto fundamental para que ela obtenha sucesso. É preciso levar em conta que cada série a ser avaliada precisa ter estabelecida, pela instituição avaliadora, suas competências em consonância com o nível de aprendizagem em que ela se encontra. Não se pode exigir nada além, tampouco deixar que o nível de exigência esteja abaixo do que é estabelecido nacionalmente. Essa definição garantirá o diagnóstico preciso dos eventuais problemas que possam existir nas escolas e assim sua correção se fará de forma mais objetiva.

Kifer (2001), ao analisar os níveis de avaliação, fala da estruturação necessária para que os bons resultados sejam bem medidos:

²⁸ No original: “I would measure perennial reading, writing, mathematics, science, and social science as well as general attitudes”.

²⁹ No original: “My main targets would be teachers and their classrooms. Although measurements would be taken of students, a set of results would be given back to teachers to inform their practices”.

Eu teria estrutura para descrever esses resultados que eu estava medindo. Eu não teria nem padrões de conteúdo e tampouco padrões de proficiência, embora algumas das medidas que seriam baseadas em rubricas que incluíam definições de vários níveis de desempenho. Eu teria normas OTL e padrões de avaliação (KIFER, 2001, p. 98, tradução livre)³⁰.

Vemos que os padrões de avaliação é que determinam os níveis de mudanças que as avaliações podem provocar de maneira positiva quando bem elaboradas e aplicadas de forma correta nas escolas. Kifer (2001) se coloca na condição de não ter como avaliar de forma padornizada, pois cada nova localidade guarda as suas especificidades que precisam ser respeitadas.

f) Suporte: trata-se de um acompanhamento feito mais junto à escola, que se fará necessário, especialmente, nas primeiras aplicações, podendo se dar através de tutores e equipes pedagógicas com professores.

g) Resultados: a cada nova etapa, após a sua implantação, busca-se obter dados que subsidiem políticas públicas com resultados como: as avaliações demonstram o estado atual da educação. Mostram o crescimento ou mudanças percebidas em um espaço de tempo. Estas nem sempre aparecem como gostaríamos, em grandes proporções, mas o mecanismo é assim mesmo. As mudanças serão gradativas e, às vezes, quase imperceptíveis, mas esses resultados, ainda que poucos, tendem a determinar as melhorias que precisam ser implementadas.

De acordo com Kifer (2001), esse não é o modelo de trabalho que é feito para a obtenção de resultados imediatos. O autor afirma que “[...] Os resultados deveriam focar no crescimento ou na mudança. Gostaria que eles fossem a priori longitudinais, pelo menos ao longo do período escolar” (KIFER, 2001, p. 98, tradução livre)³¹.

A busca por bons resultados devem ser uma preocupação constante de todos envolvidos no processo educacional. Sua origem deve estar calcada desde o ingresso do aluno na escola, até a sua saída. Deles depende a melhoria no processo educativo.

³⁰ No original: “I would have framework to describe those outcomes I was measuring. I would have neither content standards not proficiency standards, although some of the measurements I would be based on rubrics that included definitions of various levels of performance. I would have OTL standards and assessment standards”.

³¹ No original: “The outcomes would focus on growth or change. I would like them to be primarily longitudinal, at least over the school year”.

h) Avaliações: existem muitas formas de se avaliar o rendimento dos alunos em uma instituição de ensino. Nesse cenário, Kifer defende que “[...] As avaliações seriam avaliações de desempenho e uma fonte de ênfase seria colocar as avaliações por meio de portfólios” (KIFER, 2001, p. 98, tradução livre)³².

O outro modelo citado pelo autor refere-se ao tradicional, já utilizado por algumas instituições, que tem como características testes de múltipla escolha, custo baixo e ampla cobertura.

i) Tecnologia: a revolução tecnológica propiciou às escolas uma verdadeira revolução em termos de abertura da comunicação com o mundo a sua volta. Essas novas tecnologias trazem possibilidades de inovação também para as avaliações, como, por exemplo, o uso do computador, calculadoras, entre outras. É importante observar-se o contexto socioeconômico de cada região onde as avaliações serão aplicadas. Sobre o uso de tecnologia Kifer (2001) é taxativo: “Se você a tem, use-a” (KIFER, 2001, p. 98, tradução livre)³³.

j) Apoio: quando pensamos no processo avaliativo, temos que levar em consideração, com a maior importância, a questão do apoio que deve ser dado a todos os que estão envolvidos. Todo e qualquer empreendimento, no sentido de avaliar, precisa observar todos os membros envolvidos no processo. Dessa observação criteriosa, depende a isenção do processo para que os resultados sejam sempre confiáveis. Cada um dos que fazem parte da avaliação precisa ser apoiado em todos os aspectos. Devemos ter sempre em mente que se trata de um processo continuado, e, se os envolvidos estão sempre motivados, a probabilidade de sucesso será sempre maior. Kifer (2001) acredita que esse é o elemento que não pode ser descartado do processo: “[...] Eu colocaria uma enorme ênfase no fornecimento de suporte para todos os envolvidos” (KIFER, 2001, p. 98, tradução livre)³⁴.

k) Divulgação: a ampla divulgação deste trabalho, que visa ter transparência, será necessária para que não se tenha nenhuma dúvida a respeito das súmulas utilizadas durante o processo. Ela também servirá de

³² No original: “The assessments would be performance assessments and a heavy emphasis would be placed on assessing via portfolios”.

³³ No original: “If you got it, use it”.

³⁴ No original: “I would place enormous emphasis on providing support for all those involved”.

termômetro para a fiscalização de ambos os lados: instituição de ensino e sociedade. Será a partir dela que as atividades desenvolvidas poderão ser acompanhadas a cada etapa.

A divulgação precisará de atenção redobrada. Kifer (2001) elenca prioridades nas etapas da divulgação:

A primeira obrigação de comunicação é para os alunos e pais. Gostaria de comunicar não só as medidas, mas também a OTL. Mencionei anteriormente que gostaria de dar retorno aos professores. Esperando que as inovações fossem efetivas, eu gostaria de relatar o seu sucesso aos restantes do grupo avaliado.

Eu adoraria essas avaliações! (KIFER, 2001, p. 99, tradução livre)³⁵.

De todos os que precisam de retorno nos resultados das avaliações, aos olhos de Kifer, o de maior importância é o professor. Como principal articulador e por estar o tempo todo em contato com os alunos, o professor é aquele que pode efetivamente provocar as mudanças necessárias o mais rápido possível. Cabe a ele usar os dados obtidos e a partir de uma reflexão cuidadosa repensar suas práticas com vistas a promover melhorias no rendimento e na aprendizagem dos alunos da escola avaliada.

2.1.7 Avaliação em Mato Grosso

Como vimos anteriormente, Kifer (2001) apresenta onze dimensões para as mais diferentes situações avaliativas, mas, em toda sua obra, ele enfatiza a necessidade do acompanhamento mais de perto dos resultados de cada localidade. O autor demonstra a forma como as avaliações têm acontecido em todos os países por ele estudados e acaba esbarrando no mesmo problema: os modelos das avaliações tentando homogeneizar o país como um todo único. Sabemos que cada ser humano encerra um universo de informações e cultura. Ele justifica seus estudos a partir de algumas premissas:

Em primeiro lugar, a justificativa para a avaliação seria cidadãos comunitários ou bons. Quero que as escolas sejam lugares onde os alunos

³⁵ No original: "The first obligation of reporting is to students and parents. I would report not only the measures but also OTL. I mentioned earlier that I would provide feedback to teachers. Hoping that the innovations worked, I would want to report its success to those remaining audiences. I would love to do those assessments!"

desenvolvam responsabilidade, aprendam a ser produtivos, e acima de tudo cidadãos críticos. (KIFER, 2001, p. 98, tradução livre)³⁶.

Esse deve ser o foco de todos os que estão, de fato, interessados em melhorar a educação, pois o alavancar dos educandos implica o desenvolvimento da sociedade como um todo, e, assim, todos ganham com os resultados.

Ainda não temos, em Mato Grosso, um modelo de avaliação que atenda as lacunas deixadas pelas avaliações nacionais, daí o grande desafio que temos pela frente enquanto secretaria de planejamento: encontrar mecanismos que possam suprir essas lacunas existentes. Assim como Kifer, cremos que somente o engajamento de todos os membros envolvidos com o sistema educacional poderá fazer frente a esse desafio. Cada um dos muitos professores, coordenadores, diretores, membros do corpo administrativo e alunos que vivem o dia a dia da escola precisam ter claro qual é o papel do processo avaliativo. Essa é a única maneira de se colherem dados efetivos e usá-los em benefício do ensino para transformar as aulas em educação legítima.

2.1.8 Métodos de análise de avaliação em Mato Grosso

Buscamos, com este trabalho, conhecer as possibilidades de implantação de um modelo de avaliação que não apenas traga resultados para serem apresentados à sociedade, mas que, principalmente, possam ser usados em prol da escola analisada.

Muitos são os desafios nesta tarefa, mas acreditamos que uma avaliação própria estadual, que forneça informações mais precisas e abrangentes em menos tempo no modelo censitário e que acompanhe mais próximo o desempenho dos alunos, possa trazer benefícios incomensuráveis. Esse acompanhamento aponta as necessidades de ajustes que poderão ser resolvidos de imediato, e não ficarão esperando por, no mínimo, sete meses o seu retorno para a escola.

O professor, historicamente, avalia seus alunos a partir de métodos, em geral, criados por ele mesmo, ou, às vezes, segue um modelo proposto pelo material

³⁶ No original: "First, the rationale for the assessment would be communitarian or good citizen. I want schools to be places where students develop responsibility, learn to be productive, and will be, above all thoughtful citizens".

didático. Já para a secretaria, fica o papel de desenvolver um instrumento único de avaliação – contexto macro –, elaborado também por gestores de área para aferir se os conteúdos ministrados estão, de fato, satisfazendo o conhecimento. Essa é, a nosso ver, uma das maneiras de contribuir mais de perto com o andamento da vida escolar no nosso estado. Sabemos que esse processo deve ser feito com o apoio de pessoas com competência, com profundo conhecimento teórico e metodológico e, principalmente, com dedicação exclusiva a fim de que se mantenham atualizadas em cada uma das etapas propostas para, assim, analisar o desempenho de cada uma das unidades escolares e utilizar esses dados como parâmetro para o incremento e melhoria daquelas que estiverem abaixo do esperado. Acreditamos, sim, que esse mecanismo de trabalho possibilitará ganhos enormes a todos em geral.

A cada nova etapa de avaliação, tanto dos grandes centros, como Cuiabá, Várzea Grande e Rondonópolis, quanto das regiões mais afastadas, os bancos de dados das escolas serão alimentados com as informações de cada unidade. Assim, torna-se mais fácil para a secretaria traçar estratégias de fortalecimento onde os resultados se mostrem abaixo dos índices de que ela tem condições de ensinar ao aluno.

A realidade da educação no estado de Mato Grosso não é diferente da existente em todo o Brasil: salas superlotadas, desvalorização do professor, estrutura defasada (em muitas unidades), metodologia empregada que não satisfaz nem em números que são divulgados, nem à sociedade de modo geral, o que acaba contribuindo para um quadro nada animador quando o assunto é educação.

Faz-se necessário entender por que, de fato, o aluno não está conseguindo atingir o nível de rendimento dele esperado na série em que se encontra. Assim, suas defasagens serão recompensadas com os ajustes necessários, que somente serão implantados a partir de diagnósticos mais precisos e mais próximos de sua realidade. As anotações feitas servirão de *feedback*³⁷ não apenas para a comunidade escolar, como também para outros órgãos que trabalham com políticas públicas de identificação, onde é, de fato, necessário que investimentos sejam feitos, atendendo a quem realmente precisa. Muitos são os entraves que atrapalham o desenvolvimento de uma criança, dentre os quais se podem citar: saúde,

³⁷ Resposta aos levantamentos feitos na escola avaliada.

saneamento básico, asfaltamento, moradia, entre outros que, facilmente, podem ser detectados com boas avaliações de acompanhamento do rendimento escolar.

No próximo capítulo, apresentamos o modelo para implantação de uma avaliação estadual própria em larga escala da Educação Básica em Mato Grosso. Os desafios e as perspectivas dessa proposta de avaliação são muitos, assim como a nossa determinação em mudar os rumos da educação desse estado.

3 PROPOSTA PARA UMA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MATO GROSSO

O capítulo anterior abordou as possibilidades de modelos de avaliação os quais podem ser utilizados pelos países e pelos estados. No caso do estado de Mato Grosso, o foco avaliativo inicial será o Ensino Médio. Elas terão avaliação, a princípio, anual e, depois de consolidado, passaremos para as séries do ensino fundamental. Neste capítulo, apresentamos, baseados em Kifer (2001), as dimensões que compõem uma grade com onze sugestões para serem utilizadas na proposta de avaliação.

Nossa proposta avaliativa inicial consiste em, além de utilizar os dados fornecidos pelo Governo federal, calcados na avaliação nacional, a qual apresenta indicadores estatísticos que não são suficientes para atender às especificidades das escolas em Mato Grosso, dar início à aplicação de uma avaliação censitária para as três séries do Ensino Médio regular, que atenda a todo o estado e, com o cruzamento das informações desses indicadores, promover, através de monitoramento, o auxílio necessário em cada uma das unidades escolares que não apresentarem resultados satisfatórios. Acreditamos que pensar em um modelo de avaliação que possa abarcar todos os aspectos da educação em um único processo avaliativo é inexecutável, dada a sua complexidade, bem como seu alto custo.

Para a elaboração dessas avaliações em larga escala, haverá a necessidade da contratação, através de licitação, de uma instituição com competência técnica e experiência para isso. Essa instituição apresentará uma proposta de avaliação contendo todas as especificações pertinentes à implantação e implementação de uma política de avaliação, a qual será apreciada pela SEDUC/MT. Estando a proposta aprovada, caberá a essa secretaria a realização de encontros nas escolas para desenvolver atividades que possam estimular ao máximo a participação de todos os que estarão envolvidos no processo avaliativo.

Possivelmente, nessa proposta, a dimensão de maior visibilidade sejam as metas estabelecidas, pois estas servirão de parâmetros para análise dos indicadores das escolas avaliadas. Se as metas não são atingidas, é importante concentrar esforços nessas unidades para que as turmas vindouras não passem pelas mesmas dificuldades no ensino. A divulgação dos resultados, de forma pública, acabará forçando as unidades que não atingirem as metas a buscarem formas de corrigir as

deficiências ainda no curso das atividades. No âmbito nacional, ela é divulgada, porém seus resultados, pela demora demasiada no retorno, acabam não surtindo o efeito desejado, qual seja a reflexão sobre o que deve ser melhorado. Em nossa proposta, os resultados terão retorno em, no máximo, dois meses depois de sua realização.

A celeridade e a transparência na divulgação dos dados trazem oxigenação a cada edição, proporcionam, a cada nova etapa, a reflexão sobre tudo o que se encontra dentro dos resultados e apontam que ações imediatas são necessárias para minimizar os indicadores negativos. A avaliação censitária que propomos tem condições de garantir que as proposições acima sejam asseguradas por ser um modelo que se adéqua às necessidades do Estado.

A nosso ver, a implantação da proposta de avaliação censitária deve ser de responsabilidade da SEDUC/MT, mas em discussão com outras entidades, como o Conselho Estadual de Educação, Universidades e as escolas públicas da rede estadual, além dos professores. Deve, ainda, ser um modelo avaliativo com mecanismos e características definidas para ser muito além de uma avaliação simplesmente, mas sim um processo continuado para que possa atender, inicialmente, o Ensino Médio regular e, depois de sua consolidação, as mais diferentes modalidades de ensino existentes no estado, como a educação do e no campo, a indígena e a EJA.

Nossa proposta de avaliação estadual vem a ser um modelo complementar da avaliação nacional, por contribuir com indicadores sobre o Ensino Médio regular no Mato Grosso, os quais irão compor com os indicadores resultantes da avaliação nacional, já existentes, sobretudo por abranger a avaliação além do ato de avaliar, traduzindo-se em um processo continuado ao preencher as lacunas deixadas pela avaliação nacional.

3.1 Avaliação mais específica para diagnósticos mais precisos

Como foi especificado no parágrafo anterior, o ensino no estado do Mato Grosso é ofertado nas etapas ensino fundamental e médio, modalidades distintas que atendem a currículos específicos. Falaremos mais amiúde sobre esse assunto a seguir, ao tratar das modalidades de educação do estado. Por esse motivo, pensar em um único modelo de avaliação que atenda a todas essas etapas e modalidades

é, no mínimo, paradoxal se levarmos em conta tudo o que Kifer (2001) aponta sobre esse tema.

No próximo item, nos reportaremos aos onze pontos norteadores tratados por Kifer (2001) sobre essa questão, por considerarmos que esse modelo de avaliação aplicado nacionalmente, apesar de trazer dados importantes da realidade da educação no Brasil, por si só, não contempla as necessidades específicas de um diagnóstico sobre o cenário educacional do estado do Mato Grosso, uma vez que não abrange toda a realidade educacional, deixando de retratar nas estatísticas aspectos relevantes.

De certa forma, já existe, nas diretrizes nacionais, um delineamento de objetivos e metas para o ensino fundamental e médio, projetadas até 2021, que estão pactuadas no Plano Nacional de Educação (PNE) e, em seguida, no Plano Estadual da Educação (PEE) no âmbito do estado.

Porém, no cenário atual, a situação das escolas em relação ao desempenho, ao rendimento dos alunos, de acordo com as estatísticas educacionais que são retratadas nos indicadores, converge para dimensionar o desafio que está posto, frente à necessidade de realizar mudanças urgentes e efetivar as melhorias no âmbito do ensino, as quais são reivindicadas pela sociedade para que a Educação Básica pública cumpra seu papel.

3.1.1 Dos nossos objetivos para a avaliação censitária em Mato Grosso

O processo avaliativo proposto para o estado de Mato Grosso deve visar, antes de tudo, a mensurar o desempenho dos alunos a partir das avaliações. Assim, atingiremos nosso objetivo da produção de dados e informações, pois existem lacunas que precisam ser preenchidas com informações que, infelizmente, as avaliações nacionais existentes ainda não conseguem detectar.

Temos ainda outro agravante: os dados do sistema nacional são disponibilizados para consulta, em média, sete meses após a avaliação, ou seja, no meio do ano seguinte.

O modelo de avaliação que está sendo proposto será censitário, por avaliar todos os alunos matriculados nos três anos do Ensino Médio regular em todas as unidades escolares da rede estadual que ofertam essa etapa, podendo ser

estendido, paulatinamente, às outras modalidades e etapa de ensino. No ano da implantação, a avaliação acontecerá ao término do ano letivo.

Os protagonistas (direção, corpo administrativo, corpo docente, corpo discente e toda a comunidade no entorno da escola) envolvidos no processo de ensino precisam se engajar em todo o processo, desde seu início até seu término, com a consolidação dos resultados obtidos a serem usados como subsídio de melhoria na escola. A partir desse modelo, será possível obter uma gama de dados estratificados por sistema estadual, regionais, municipais, escola, até por aluno, se necessário. Também será possível identificar o tempo de escolarização do aluno, os dados do censo de aprovação, reprovação, socioeconômico, entre outros, mediante a oferta de informações mais próximas do real, mais afiançáveis, que sejam viabilizadas em tempo hábil para que as correções que demandam qualidade aconteçam efetivamente. Nesse contexto de informações, também torna-se possível pensar em políticas públicas respaldadas em resultados fidedignos que retratam a realidade existente sob uma visão ampla.

Uma vez escolhida a instituição a realizar os exames, daremos início aos nossos exames, partindo de um modelo de avaliação para um contexto micro, avaliação estadual, no qual cada uma das questões colocadas na avaliação deverá atender às especificidades de cada disciplina avaliada. O modelo avaliativo deverá conter questões que serão testadas previamente, com um espaço de, no mínimo, seis meses, antes de serem devidamente incorporadas ao processo de avaliação.

Essas avaliações devem trazer em seu corpo o conteúdo trabalhado nas escolas, sem que os professores que nelas ministram aulas tenham conhecimento prévio dessas, evitando, assim, o risco de a avaliação perder seu efeito quando de sua aplicação.

Não temos a pretensão de fazer um trabalho isolado, pois, como já foi antecipado por Kifer (2001), esse é um trabalho que demanda o esforço em conjunto de todos os envolvidos no processo de ensino. Acreditamos que, nesse novo modelo avaliativo, será possível a participação, cada vez mais, dos pais e/ou responsáveis pela melhoria da educação de seus filhos.

Essa proposta de avaliação precisa partir de um texto base, sendo submetida à aprovação pelo Legislativo Estadual. Uma vez aprovada, ela se transformará em lei. Assim, suas garantias, inclusive orçamentárias, serão asseguradas. Esse é o ponto crucial para o cumprimento da proposta. O que propomos é que esses

recursos tenham sua destinação garantida a um modelo de avaliação que seja feito de forma sistêmica e abrangente.

Outro ponto a ser observado refere-se à estrutura do núcleo de avaliação, hoje existente na SEDUC/MT, que é incompatível com a demanda. Primeiro, por não dispor de recursos humanos em número suficiente para desenvolver o trabalho com os dados. Segundo, por não abranger conhecimentos sobre as diversas especificidades e modalidades de avaliações, as quais possuem metodologias e logísticas divergentes. O núcleo é responsável por atender toda demanda de avaliações externas direcionadas à Educação Básica, ficando, portanto, em desvantagem com relação ao trabalho estatístico e de socialização dos resultados.

Para prosseguir com o trabalho das avaliações externas de âmbito nacional e estadual, é necessário que se invista mais em capacitação específica e na ampliação do número de profissionais lotados no setor.

3.1.2 A função da avaliação em Mato Grosso

A avaliação censitária em Mato Grosso deve ter como função detectar os possíveis problemas das unidades escolares, mas não podemos perder de vista que ela também tem como papel traçar um panorama geral do que acontece no estado como um todo. Logo, ela precisa ser realizada dentro dos moldes que atendam efetivamente cada uma das séries as quais ela se destina. Nossa sugestão é que seu início se dê a partir de todas as três séries do Ensino Médio regular, pois sua implantação em todas as séries escolares ao mesmo tempo se tornaria inviável num primeiro momento. Ainda temos de implantar, no futuro, em Mato Grosso, as avaliações com vistas a atender diferentes modalidades de ensino, dados os diferentes currículos aqui existentes. Somente assim, os resultados almejados farão diferença no processo educativo.

Para que os resultados das avaliações censitárias sejam apurados com bastante segurança e com a menor margem de erros, alguns pressupostos precisam ser levados em conta, como: o monitoramento dos resultados dos alunos desde o início da primeira aplicação e, em seguida, a partir do banco de dados que será formado cruzando; a certificação de que as escolas avaliadas estão conseguindo desempenho satisfatório, atingindo as metas; e a comparação do desempenho entre as escolas avaliadas.

O instrumento de avaliação utilizado será o mesmo para todas as escolas, e seus resultados terão a função de apontar o que acontece em cada uma delas. A partir desse levantamento armazenado em um banco de dados, após a sua realização, será possível acompanhar o progresso e também detectar onde, especificamente, pode haver alguma dificuldade. E, a partir daí, buscar soluções em um mínimo de tempo para que o aluno não seja prejudicado pela demora na divulgação de seu diagnóstico.

As avaliações ainda terão condições, de forma precisa, de apontar se existe algum problema na aprendizagem e se este é específico de uma disciplina e/ou uma área ou se acontece de forma generalizada na escola.

Cada escola terá como função trabalhar de maneira a atingir os objetivos de uma educação com qualidade. Os gestores de cada escola terão a tarefa de acompanhar de perto cada uma das etapas do processo avaliativo, participando efetivamente para que ele seja integrado à rotina da escola onde eles estão atuando.

3.1.3 As medidas a serem tomadas em Mato Grosso

No primeiro momento, na proposta censitária, começaremos com a mensuração da proficiência dos alunos em dois campos específicos: língua portuguesa e matemática. Na disciplina de língua portuguesa, começaremos a averiguar sua competência linguística utilizando a interpretação de diferentes gêneros textuais e sua capacidade de relacioná-los com outros textos, bem como com o mundo que o cerca. No contexto da matemática, avaliaremos a competência dos discentes em elaborar raciocínio lógico na resolução de problemas matemáticos que já foram apreendidas em séries anteriores. As outras disciplinas serão incorporadas ao processo gradativamente e seguirão os mesmos eixos descritos/estabelecidos nas disciplinas mencionadas anteriormente. Essas medidas de desempenho estão diretamente ligadas à construção do conhecimento que os alunos devem ter das disciplinas acima citadas. Essas competências serão avaliadas a partir de exames elaborados pela instituição responsável pela aplicação desses.

Ao se incorporar ao cotidiano da escola esse processo avaliativo, ter-se-á o objetivo de mensurar as proficiências, sendo que ficará mais fácil monitorar os

problemas e, até mesmo, antecipá-los. Hoje, as avaliações acontecem, mas, em virtude da demora no retorno dos resultados, do tempo entre uma aplicação e outra, do não envolvimento dos professores em todo o processo e da não apropriação por parte dos professores desses resultados, elas não detectam problemas específicos das disciplinas avaliadas e tampouco contribuem para solução dos baixos índices apontados pelas notas.

O que buscamos é um processo avaliativo que consiga atender às necessidades das unidades escolares para que, a cada edição realizada, represente um marco de mudanças profundas em cada etapa de escolarização avaliada. As nossas medidas a serem adotadas têm muitas chances de êxito por serem oriundas de um trabalho em conjunto a ser desenvolvido por todos que farão parte desse processo.

Faremos uso do TRI³⁸ por acreditar que este é um dos métodos que assegura uma chance mínima de o aluno, simplesmente, “chutar” a resposta à pergunta formulada. Essa teoria traz, com segurança e precisão, o que de fato acontece enquanto desenvolvimento do raciocínio do aprendiz enquanto ele elabora a resposta mais acertada para a questão.

Sabemos que a arte de se fazer a pergunta certa para o que queremos saber não é tarefa fácil, mas essa é, sem dúvida, a competência mais importante que a instituição responsável pela elaboração das avaliações e que fará as questões deve possuir. Tais questões não poderão avaliar um conhecimento que não foi trabalhado pelas escolas, não estando condizentes com sua realidade. Essas questões serão elaboradas a partir de uma matriz de referência, a qual, conforme página Centro de Políticas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF):

[...] é composta por um conjunto de descritores que explicitam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário

³⁸ Teoria de Resposta ao Item. TRI é uma modelagem estatística criada para mensurar características que não podem ser medidas diretamente por meio de instrumentos apropriados, como ocorre com altura e peso. Como não há nenhum aparelho que possa medir, por exemplo, a proficiência de um estudante em matemática ou a intensidade da depressão de uma pessoa, foram criadas formas de avaliação indireta. Essas características são chamadas de traço latente ou construto. Essa medida indireta se dá a partir de respostas apresentadas a um conjunto de itens, elaborados de modo a formar um instrumento de medida que possa permitir a sua quantificação de modo fidedigno. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=76814&version=1.1>. Acesso em: 29 nov. 14.

para a realização de determinadas tarefas. Tais descritores são selecionados para compor a matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de um teste de múltipla escolha, cujos itens implicam a seleção de uma resposta em um conjunto dado de respostas possíveis. (CAED/UFJF, 2008, p. 14).

Essas matrizes (língua portuguesa e matemática) estão estruturadas em eixo ou tópico, e, neles os descritores correspondentes. E cada descritor pode avaliar uma ou mais competências, a exemplo da língua portuguesa³⁹. Uma boa pergunta é o melhor caminho para uma boa resposta e, também, pode possibilitar descobrir até mesmo situações inesperadas ao se verificar os resultados dela.

3.1.4 As metas a serem traçadas

Todo processo avaliativo tem como base um indicador que aponta seus resultados. A exemplo disso, temos o IDEB. Em Mato Grosso, pensando em um modelo que possa avaliar a educação, não poderia ser diferente. Para tanto, cunharemos o termo IDEMT, que, conforme o subtítulo, será o nosso Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de Mato Grosso. O IDEMT será composto pelas médias de desempenho dos exames padronizados e a taxa de rendimento escolar, isto é, a aprovação. Com a criação desse índice ou nota, conseqüentemente, metas a serem alcançadas serão estipuladas para, no mínimo, 20 anos.

A criação, bem como sua divulgação, é relevante, tendo em vista que esse novo mecanismo de apropriação dos resultados das avaliações precisará ser conhecido por toda a comunidade escolar e, também, para que os alunos ganhem

³⁹ A matriz de referência que norteia as provas de Língua Portuguesa do SAEB e da Prova Brasil está estruturada sobre o FOCO LEITURA, que requer a competência de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Em relação ao teste de língua portuguesa, na perspectiva assumida do texto como objeto de estudo, os descritores têm como referência algumas das competências discursivas dos sujeitos, tidas como essenciais na situação de leitura. Os testes de língua portuguesa do SAEB, cujo foco é a leitura, têm por objetivo verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. A alternativa por esse foco parte da proposição de que “ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação”. O texto é, pois, a unidade significativa que concretiza as competências e habilidades linguísticas relacionadas a situações concretas. É, portanto, o ponto central da organização das atividades e conteúdos que compõem os testes do SAEB e da Prova Brasil. O próprio texto, que serve de suporte à construção do item, é um dos elementos que determina sua complexidade. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/lingua-portuguesa-saeb>>. Acesso em: 29 nov. 14.

intimidade com ele. Na medida em que ele se torna conhecido, maior será a preocupação em melhorar seu desempenho em cada nova etapa de avaliação.

Caberá à instituição responsável pelas avaliações, também, a sua divulgação em todos os termos acordados quando de sua contratação. A notoriedade dessa garantirá uma preocupação com sua existência e conseqüente razão para que não apenas alunos, mas principalmente professores, passem a se preocupar com tudo que estará sendo avaliado. A seriedade em cada uma das etapas do processo constitui a chave para o seu sucesso.

Nessas metas, os protagonistas desse cenário precisam ser bem definidos. Os professores precisarão acompanhar passo a passo cada etapa, bem como incentivar e conscientizar seus alunos da importância desse processo para o avanço em sua vida acadêmica e forma de aprendizagem; a direção da escola disponibilizará todos os esforços para que, todas as vezes em que a escola seja solicitada a fazer as avaliações, ela esteja totalmente preparada; os coordenadores terão papel primordial no sentido de incentivar os professores e estabelecer tarefas destinadas a cada um deles; os agentes que trabalham nas escolas se disponibilizarão para que, a todo momento, a avaliação transcorra na mais perfeita ordem; os pais dos alunos deverão estar conscientes de que essa é uma etapa muito importante para o crescimento de seu filho; a secretaria de educação, que oferecerá todo seu suporte no acompanhamento das atividades; a instituição responsável pelas avaliações, que efetivamente as aplicará nas escolas e fará a verificação dos resultados; e, finalmente, os alunos, atores principais nesse contexto, que precisarão se dispor a fazer os exames não apenas como mais uma avaliação, mas sim com a certeza de que ela será feita visando à qualidade de seu ensino. Todos terão de fazer parte desse pacto para que tudo corra bem.

No nosso caso, em específico, ainda temos que nortear nossos objetivos em alguns pressupostos: vontade política – e, nesse contexto, dependemos das políticas governamentais de ensino; investimento financeiro, ou seja, recursos destinados a esse fim; e o acompanhamento mais amigável do sistema educacional enquanto Secretaria de Educação. Acreditamos que, seguindo esses pressupostos, teremos maiores chances de sucesso.

Como tudo que é novo, acreditamos que enfrentaremos muitas barreiras, no entanto também confiamos que, a partir dos primeiros resultados positivos, esse processo será incorporado ao sistema avaliativo, pois ele deixará claro seu objetivo

de ser um grande aliado a todos os envolvidos no processo, e sua aceitação garantirá que as séries seguintes não enfrentem mais nenhum tipo de impedimento em sua implantação.

3.1.5 Os níveis das avaliações precisam ser condizentes com as séries

No estado do Mato Grosso, os níveis da avaliação da aprendizagem precisam ser pensados com base em cada uma das séries a serem avaliadas. O nosso trabalho inicial, como dito anteriormente, será focado nas três séries do Ensino Médio e, em seguida, daremos continuidade nas demais séries do ensino fundamental que também passarão por esse processo avaliativo. Cada uma das séries de ensino tem suas peculiaridades, e elas precisam ser levadas em conta na hora da elaboração do processo avaliativo. As avaliações serão elaboradas pela instituição que as aplicará e deverão estar em consonância com os conteúdos ministrados em cada série escolar, os quais estão contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Segundo Kifer (2001), não podemos pensar em sucesso em uma avaliação se os níveis são demasiados altos e eles não conseguem retratar a realidade vivenciada na escola. Nesse contexto, os resultados podem até servir como demonstrativo em números quantitativos para pesquisas de governo, mas não terão muita utilidade em seu uso prático pelas instituições de ensino. A elaboração das questões de acordo com cada série de ensino resultará em sucesso e consequente melhoria no ensino.

Como podemos observar, a avaliação é constituída por muitos aspectos que a englobam. Não apenas o aferir uma questão em especial, mas também o suscitar de problemas que nem mesmo haviam sido pensados e que, num primeiro momento, não são muito claros, mas começam a ser desvelados a partir da comparação de vários índices e, também, de dados atualizados com os anteriores. Com sua sistematização e controle do desempenho de cada turma, seus resultados tendem a preencher lacunas existentes no desenvolvimento do ensino, bem como a vislumbrar a melhoria da aprendizagem dos alunos, pois eles poderão acompanhar de perto sua evolução. Daí a importância de se elaborarem questões que não penalizem os alunos com perguntas que não são condizentes com seu arcabouço de

conhecimento, mas sim que proporcionem a verificação do conhecimento apreendido de acordo com série de cada um deles.

Os resultados encontrados, de acordo com os níveis dos alunos, trarão satisfação não apenas ao aluno, mas a todos que participaram do processo de ensino e aprendizagem.

3.1.6 Do bom suporte depende o sucesso do processo avaliativo

No nosso caso, em Mato Grosso, o suporte será fundamental, em todos os sentidos, para que os resultados sejam efetivamente colocados em prática. Estes virão de todas as instituições responsáveis pela avaliação: Secretaria de Educação; instituição que elaborará e aplicará as avaliações; e, principalmente, das escolas envolvidas no processo, em especial através dos estudantes, a partir dos incentivos feitos por toda a equipe que realizará as avaliações, dos professores, que são os responsáveis diretos para que todo o processo aconteça de forma tranquila, e, ainda, da equipe gestora, que estará o tempo todo envolvida em cada etapa.

Todo o suporte dispensado será através de ações de conscientização quanto à importância da realização das avaliações, e seu acontecimento de forma harmônica é vital para que os dados alcançados possam, efetivamente, ser usados por todos interessados.

A Secretaria de Educação ficará responsável pela contratação da instituição que realizará as avaliações e, ainda, pelo acompanhamento de perto de todas as etapas do processo desde seu início até seu término. Terminada a primeira etapa, inicia-se, de fato, o trabalho, pois os resultados serão analisados, e, uma vez detectados qualquer eventual problema, caberá à Secretaria de Educação, também, o acompanhamento da resolução desses problemas junto à escola onde aconteceu. Os resultados das avaliações farão parte de um banco de dados onde ficarão armazenados para consultas e averiguação dos avanços alcançados por estes.

A instituição que elaborará e fará a aplicação das avaliações dará todo suporte para que elas aconteçam dentro de muita tranquilidade. Ela ainda terá como atribuição a divulgação dos dados obtidos, através de boletins informativos cujos dados sejam fornecidos não somente para a Secretaria de Educação, mas também às escolas para a aferição dos resultados, bem como aos pais e/ou responsáveis.

De posse desse material, eles poderão acompanhar e dar suporte aos alunos nas dificuldades apontadas.

As escolas, sede onde as avaliações acontecerão, darão todo o suporte necessário para a realização dessas. Elas ficarão responsáveis pela viabilização do espaço e, também, da disponibilização de todo pessoal necessário para que o processo aconteça dentro das atribuições previstas a cada um dos atores do sistema de ensino. Não há que se pensar em uma remuneração diferenciada aos funcionários da escola, pois esse processo deve fazer parte do cotidiano da escola que é e deve ser a principal interessada em aferir o seu processo de ensino.

Nossa avaliação contará com uma equipe muito grande e precisará ser feita de forma simultânea. Assim, o suporte deverá ser muito bem estruturado para dar sustentação a todo o processo.

3.1.7 Os resultados das avaliações em Mato Grosso

Depois de implantada a avaliação, os resultados oriundos desse processo passarão a nortear as mudanças necessárias a serem feitas. Esses resultados terão como foco informar a Secretaria de Educação e a toda a comunidade escolar sobre a real situação do ensino em cada série escolar. Assim, será possível observar quais resultados foram obtidos e verificar se a avaliação produz informações sobre o estado atual da educação. Também será possível averiguar se o processo avaliativo produz informações sobre o crescimento e mudança observados em um intervalo de tempo.

A precisão nos resultados garantirá aos alunos, principais interessados no processo avaliativo, a segurança para que eles deixem de temê-lo. Eles precisam ver a avaliação como uma aliada importante e transformá-la em oportunidades de demonstrar todo seu conhecimento e competência. Ela deve, ainda, provocar nos alunos o pensamento crítico, o desenvolvimento de seu raciocínio e, acima de tudo, estabelecer conexão entre o que está sendo avaliado com o conteúdo estudado.

Por trás de cada resultado, de cada um dos alunos, será possível detectar um verdadeiro universo de informações que envolvem o sistema educativo. Eles agregam valores positivos às escolas e trazem mudanças quando necessário.

3.1.8 Proposta de uma de avaliação censitária para Mato Grosso

Conforme já explicitado, esse modelo de avaliação começará com as três séries do Ensino Médio regular e, assim, proporcionará aos alunos desafios e se estenderá para outras modalidades de ensino, bem como às séries do ensino fundamental, para que não seja um momento terminal de avaliação do desempenho, mas sim um acompanhamento constante de cada período que o aluno avançar.

Esse processo de avaliação representará uma busca incessante pela qualidade de ensino e garantirá aos alunos a possibilidade de fazerem a autoavaliação de seu progresso. Nossa proposta avaliativa terá desdobramentos em todo o Estado, provocando uma oxigenação em toda a estrutura no processo de ensino.

3.1.9 O uso da tecnologia no processo avaliativo em Mato Grosso

A tecnologia é, sem dúvida, uma ferramenta indispensável nos dias de hoje. Mas, no contexto que constitui foco deste estudo, não se pode tomá-la como aliada em todas as localidades que compõem a região do Mato Grosso, dado o distanciamento territorial e o fato de nem sempre estar disponível à rede de ensino de forma eficaz. Neste ponto, fica mais evidente a necessidade da implantação de um modelo avaliativo que não fique atrelado e dependente do aparato tecnológico. Ele precisa ser totalmente independente.

Apesar de a tecnologia representar uma ferramenta de grande auxílio na agilidade da apuração dos resultados das avaliações, ela não terá o mesmo papel no momento da aplicação das provas aos alunos. Essas provas precisarão ser feitas a partir de material gráfico. Os alunos fazem parte da era digital, porém o suporte necessário que exista em todas as unidades escolares e em condições de um terminal para cada um dos alunos ainda não se constitui em realidade no estado do Mato Grosso.

A utilização das tecnologias móveis já faz parte do cotidiano dos alunos, isto é inegável. Porém, para a efetiva utilização de ferramentas tecnológicas, como terminais de computadores, no processo avaliativo, ainda temos alguns caminhos a serem percorridos. Conforme já afirmamos neste trabalho, existe a necessidade da implantação de terminais de computadores que estejam interligados a todas as

unidades de ensino. Uma vez superada essa barreira, é preciso que os alunos estejam habituados com essa prática para que seu desempenho nas avaliações não seja prejudicado. Ademais, temos a questão da quebra do obstáculo do não letramento digital ainda existente em alguns pontos do estado para alunos de muitas escolas instaladas nas zonas rurais e indígenas.

Enquanto o processo de implantação tecnológico não acontece efetivamente em todas as unidades escolares, o modelo de avaliação ainda será feito nos mesmos moldes que os realizados pela SAEB.

3.1.10 Apoio ao processo avaliativo

O trabalho avaliativo, proposto por nós, funcionará em uma tríade entre: unidade escolar; Secretaria do Estado de Educação e a instituição a realizar as avaliações. O apoio que uma dispensará a outra será a chave para o bom andamento de todo o processo, sem perder de vista que cada uma delas tem que ser uma instituição independente. Essa junção de esforços se faz necessário porque a SEDUC/MT, atualmente, conta com um efetivo muito baixo para a realização desta tarefa.

De posse dos resultados encontrados nesse processo avaliativo, o apoio necessário, especialmente por parte da SEDUC/MT às escolas, será vital para que sirva de suporte no enfrentamento das mudanças que eventualmente precisarem ser corrigidas e/ou melhoradas.

À instituição responsável pela elaboração e realização das avaliações, caberá dar o apoio técnico de todo o processo e também a rapidez no retorno dos resultados à SEDUC/MT, a toda comunidade escolar e aos alunos que terão a possibilidade de verificar de perto, de forma individualizada, através de boletins informativos, o seu progresso alcançado. Essa equipe de avaliação contará com profissionais distribuídos da seguinte maneira:

- Equipe chave – Coordenador geral: administrará e/ou coordenará a implantação geral dos trabalhos, interagindo com outros profissionais parceiros e com a SEDUC/MT, assegurando que os produtos sejam entregues de acordo com o cronograma estabelecido e com a quantidade requisitada, agndor como principal interlocutor entre a SEDUC/MT e os consultores. Deve ter formação acadêmica com pós-graduação em nível de doutorado; mínimo de 5 (cinco) anos de experiência em

projetos de avaliação em larga escala; Administrador de pesquisa de campo: coordenará e acompanhará a operacionalização das atividades de campo do projeto em conformidade com a metodologia e o plano de trabalho acordado, procurando manter a padronização dos procedimentos de aplicação, zelando pela integridade e sigilo dos instrumentos utilizados. Deve ter formação acadêmica com pós-graduação em nível de doutorado; mínimo de 5 (cinco) anos de experiência em projetos de avaliação em larga escala; Especialista em avaliação: acompanhará e orientará todos os procedimentos técnicos da avaliação. Deve ter formação acadêmica mínima em nível de mestrado em educação (com área de concentração em avaliação educacional) ou mestrado em estatística; mínimo de 5 (cinco) anos de experiência em pesquisa educacional, especialmente na área de avaliação em larga escala.

- Equipe de especialistas – Especialista em Língua Portuguesa: com formação acadêmica na área, pós-graduação em nível de mestrado; mínimo de 3 (três) anos de experiência em análise e interpretação pedagógica dos resultados de avaliação em larga escala; Especialista em Língua Matemática: com formação acadêmica na área, pós-graduação em nível de mestrado; mínimo de 3 (três) anos de experiência em análise e interpretação pedagógica dos resultados de avaliação em larga escala; Estatístico: com formação acadêmica em nível de mestrado; experiência mínima de 3 (três) anos em projetos de avaliação em larga escala com utilização de técnicas em medidas educacionais: Teoria Clássica dos Testes (TCT) e Teoria da Resposta do Item (TRI) e modelos estatísticos de análise multiníveis.

- Equipe técnica – Coordenadores regionais: um para cada regional. Esse profissional administrará/coordenará a implantação geral dos trabalhos nas regionais, interagindo com outros profissionais parceiros, a instituição e a SEDUC/MT, assegurando que os trabalhos se desenvolvam com a qualidade requisitada e o cumprimento do cronograma estabelecido. Será responsável, ainda, pela seleção e treinamento da equipe de campo da região. Deverá ter formação em nível superior, experiência em educação de 3 (três) anos, bem como experiência de Coordenação/Supervisão em projetos de avaliações similares. Esses profissionais deverão ser selecionados no município sede das regionais em articulação com a SEDUC/MT, os quais serão responsáveis pela avaliação em cada região. Ao término das atividades, cada Coordenador Regional deverá produzir um relatório descritivo do trabalho de campo da região, pela qual é responsável; Aplicadores: responsáveis

pela aplicação dos testes. Considerando a logística da aplicação, será necessário um quantitativo de aplicadores que atenda a demanda. Serão responsáveis pela aplicação dos instrumentais nas turmas sob sua responsabilidade, assegurando a padronização dos procedimentos, sigilo e ética na aplicação. Os aplicadores deverão ter nível superior completo ou em curso, experiência docente de um ano e, preferencialmente, experiência em projetos de avaliações similares. Também deverão ser, criteriosamente, selecionados no próprio município, em articulação com as respectivas regionais, não podendo pertencer à escola onde atuará. Esses profissionais deverão ter disponibilidade para atuar nos turnos manhã, tarde e noite, conforme o horário de funcionamento das turmas durante o período estabelecido para aplicação.

Nas escolas, o apoio dispensado ao processo será feito sempre observando o que pode e deverá ser melhorado nas futuras avaliações. A adesão por parte de toda a equipe no processo se tornará parte das atividades rotineiras da escola.

O apoio dispensado ao processo não poderá acontecer de forma pontual. Ele será necessário em todos os momentos da realização das avaliações, mas, principalmente, no acompanhamento de todo o processo depois da realização delas. A verdadeira mudança só acontecerá a partir do comprometimento com a seriedade que o processo requer.

3.1.11 A divulgação dos resultados das avaliações

A divulgação dos resultados das avaliações, no modelo censitário, não poderá ficar restrita à comunidade escolar, elas precisam ir para muito, além disto. Ela precisa chegar à sociedade como um todo. Somente assim será possível um bom monitoramento de tudo o que acontece no âmbito da escola. Para que ela aconteça de forma eficaz, teremos a divulgação, por parte da instituição que fará as avaliações, feita a partir de alguns pressupostos: SEDUC/MT, escola, pais ou responsáveis/alunos. A divulgação dos resultados se justifica, primeiramente, porque é o resultado de um trabalho muito importante à sociedade, e, em segundo lugar, porque seus resultados servirão de caminho para a condução de melhorias no ensino dos alunos.

Para a SEDUC/MT, a divulgação dos resultados acontecerá a partir de índices e gráficos que demonstram o desempenho em todos os âmbitos: estadual,

regional, municipal e por escola avaliada. Esses resultados passam a fazer parte de um banco de dados que servirá de fonte de informações que subsidiarão planejamentos e ações a serem tomadas em relação aos resultados aferidos.

A SEDUC/MT, ainda, ficará responsável por fazer o desdobramento das informações com as regionais. Segundo essa instituição, é preciso que existam estratégias de apresentação e divulgação dos resultados como definido por ela. O processo de responsabilização na educação pública, visto como prestação de contas à sociedade e diagnóstico da qualidade da educação ofertada, é um importante valor que deve guiar os governos democráticos na (re)formulação de suas políticas educacionais. Cabe, ainda, a essa secretaria promover seminários de divulgação dos resultados caracterizados pela execução de encontros presenciais de caráter formativo e informativo com vistas à apresentação dos resultados gerais do estado e ao estudo do conteúdo dos boletins pedagógicos, contextuais e de resultados como citaremos a seguir.

- Objetivos: o objetivo fundamental é possibilitar a discussão dos resultados alcançados com a finalidade de contribuir para elaboração de práticas pedagógicas mais eficazes nas escolas. Além desse, os seminários também visam a capacitar os educadores na interpretação qualitativa dos resultados alcançados pela escola na análise de Matrizes de Referência, das Escalas de Proficiência e das sugestões de práticas pedagógicas fundamentais na identificação das habilidades presentes em cada padrão de desempenho dos três anos do Ensino Médio; - A estrutura: no caso das estruturas, elas se dividem em dois momentos: B1 - Apresentação dos resultados alcançados pelo programa na edição vigente, 2 horas de duração; B2 - Oficinas pedagógicas, tendo por foco a análise das Matrizes de Referência das etapas de escolaridade e áreas do conteúdo avaliado, 6 horas de duração; - Conteúdo: os conteúdos que serão tratados nos seminários referir-se-ão aos seguintes temas: o que é avaliado, como é avaliado, quais os resultados alcançados, como interpretar os resultados, como os resultados podem ser utilizados para melhoria do desempenho dos alunos. Para cada um desses temas, são sugeridas dinâmicas de cunho prático vivencial que poderão ser multiplicados nas escolas.

Para as regionais, cada uma receberá informações pertinentes, das escolas, que compõem a sua regional e fazem a discussão em seu núcleo.

De posse das informações recebidas da regional, cada escola receberá os resultados a partir do desempenho de todos os alunos submetidos ao processo avaliativo. Estes virão devidamente classificados por turmas, disciplinas, alunos e outra solicitação que ela venha a solicitar.

Aos responsáveis/alunos, serão enviados resultados de seus desempenhos de forma individualizada por boletins informativos, com o nível de acerto em cada uma das áreas, bem como de cada disciplina constante na avaliação.

A partir desses onze tópicos, é possível se estabelecer diretrizes que serão fundamentais na constituição do modelo avaliativo que atenda às necessidades de cada uma das escolas estaduais existentes no território mato-grossense. Eles compõem um conjunto de orientações que permitem diagnosticar tudo o que precisa ser modificado/melhorado na sala de aula.

3.2 Viabilidades financeiras para a implantação da avaliação em Mato Grosso

Muitos são os entraves para que o processo avaliativo seja desenvolvido com êxito em Mato Grosso, mas o que nos chama mais atenção é a questão financeira, dado o seu alto custo para implantação. Em uma proposta anterior, os recursos seriam oriundos do PAR – Plano de Ações Articuladas, como recurso federal, e também poderá estar presente na LOA – Lei Orçamentária Anual, como recursos estaduais. Para essa execução, será necessária a contratação de uma empresa de consultoria especializada com alto padrão técnico especializado, conhecimento e experiência no campo da avaliação educacional em larga escala, que, além de elaborar, aplicar e divulgar os resultados das avaliações, tenha também vínculo com uma universidade que desenvolva pesquisas nessa área.

Não podemos partir da premissa de trabalhar com uma instituição que não atenda a esses requisitos. Caso contrário, teremos dificuldades para a obtenção dos resultados almejados por se tratar de um campo que exige muito conhecimento de quem já estuda e experimenta estes modelos avaliativos há muito tempo.

3.2.1 A adequação do quadro institucional

O quadro atual existente na SEDUC/MT para o desenvolvimento de um processo avaliativo está muito reduzido. Para que essa nova proposta de avaliação

seja colocada em prática, será preciso alocar um grupo maior do quadro de pessoal que se dediquem especificamente a essa questão.

Nosso projeto prevê a ampliação do quadro existente devido à demanda da quantidade de atividades que serão incorporadas às atividades já existentes, bem como o envolvimento direto de outros setores dessa Secretaria.

O suporte financeiro será viabilizado pelo Governo federal, pois já existem verbas aprovadas e destinadas a esse fim que aguardam apenas a definição de como será o procedimento para a sua efetiva utilização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não existe nada mais premente na atualidade no Mato Grosso do que um modelo de avaliação externa nas escolas que possa atender às necessidades existentes no processo educacional. Para que esse modelo avaliativo, que ora propomos, aconteça de fato, é preciso que alguns pressupostos sejam colocados em prática, e, assim, teremos condições de, a partir de uma visão ampla, monitorar de perto tudo o que acontece no interior das escolas com suas peculiaridades. Uma vez dado início a esse processo, sua continuidade será ponto decisivo para seu sucesso.

Como dissemos no decorrer deste trabalho, os pressupostos passam por vários caminhos até se chegar efetivamente à realização do modelo de avaliação que aqui propomos. Um deles está diretamente ligado à questão da vontade política na viabilização de recursos destinados a esse fim. O segundo ponto é a definição da instituição que ficará responsável pela aplicação das avaliações e de todas as outras atribuições que serão delegadas a ela. O terceiro ponto é a implantação desse modelo nas escolas, pois sabemos que tudo que é novo causa certo estranhamento por parte dos atores da escola e também por parte dos alunos. Daí a necessidade de uma boa divulgação de todo o processo avaliativo, a ser levada com muita seriedade, pois disso dependerá o sucesso das futuras edições das avaliações.

Esperamos que as dificuldades, que inevitavelmente acontecerão, sejam molas propulsoras para fomentar o nosso desejo de cada vez mais, desfrutar de um ensino que não apenas prepare o educando para os exames que enfrentará em sua vida acadêmica, mas que o faça refletir sobre seu desempenho e procure sempre buscar a eficiência do conhecimento em todas as áreas.

Em nosso núcleo mais interno, aqui representado pela SEDUC/MT, contaremos com todo o pessoal de que já dispomos na equipe para o acompanhamento e suporte em todo o processo desde seu início até a sua continuidade nas próximas edições. Sabemos que, no quadro atual, o corpo de profissionais existente não é o suficiente para uma demanda tão grande de acompanhamento dos dados que serão enviados pela instituição aplicadora. Mas, assim que o trabalho começar, vamos dispor de mais profissionais que sejam preparados e destinados exclusivamente a esse setor de acompanhamento dos dados apresentados nas avaliações e, se preciso, iremos nos deslocar até a escola

que apresentar resultados aquém das metas estabelecidas e acompanhar mais de perto as dificuldades dela.

As avaliações têm seu papel importante, na medida em que apontam dados estatísticos que são relevantes para pesquisa governamental. Nossa proposta de um modelo de avaliação censitária busca um acompanhamento mais próximo das unidades escolares, levando em conta suas necessidades, pois é a partir delas que será possível traçar metas de trabalhos futuros com o objetivo de sanar possíveis problemas apresentados, bem como prever o que pode ser melhorado, a partir dos dados apontados, na eficiência da qualidade em cada uma das aulas ministradas em cada escola do estado de Mato Grosso.

À guisa de conclusão, podemos observar, após muitos anos de trabalho com o processo avaliativo na SEDUC/MT, que os dados que obtivemos até o momento não são suficientes para que possamos desenvolver um bom trabalho no sentido de efetivamente auxiliar o desenvolvimento do ensino no Mato Grosso.

Temos a nosso favor o fato de, apesar de o estado ser grandioso em extensão territorial, haver poucas unidades escolares. Daí a importância de, justamente por esse motivo, começarmos agora um trabalho com um modelo de avaliação mais assistencial às escolas para que, a partir dos dados obtidos, seja possível oferecer todo suporte necessário à construção de uma educação com cada vez mais eficiente em sua maneira de ensinar.

Acreditamos, sim, que não daremos nenhuma receita pronta de como fazer uma educação, mas que, a partir dos dados apontados, teremos condições, em um trabalho cooperativo entre todos os que estão engajados no processo educacional, de refletir sobre as falhas apontadas para, juntos, encontramos soluções possíveis sem prejuízos a nenhum dos lados, principalmente para o aluno, que está na ponta desse processo e requer toda a nossa atenção. Afinal, é pensando neles que devemos nortear nossas ações de mudança.

O que propomos é um diálogo entre as políticas de avaliação existentes com a autonomia que o estado de Mato Grosso precisa ter, assim como outros estados que já o fizeram. Desde o início do nosso trabalho até o seu término, focamos na necessidade de um modelo avaliativo que subsidie a SEDUC/MT com informações para a elaboração de políticas públicas.

Dois pontos bem marcantes, a serem considerados, permeiam o nosso trabalho, pois são da maior importância: a periodicidade e a especificidade dos

resultados das avaliações. Periodicidade na medida em que os resultados das avaliações federais não dão o retorno em tempo hábil para que os possíveis problemas sejam detectados e corrigidos a tempo. Nesse aspecto, nossa proposta atende as necessidades da escola, pois a divulgação dos resultados tem prazo de, no máximo, dois meses para que esses sejam encaminhados pela instituição que a realizará, enquanto que o modelo do Governo federal leva em torno de sete meses para encaminhamento os resultados. Quanto à especificidade, ela só será possível na medida em que a nossa proposta começar a ser colocada em ação, pois nosso modelo proposto, conforme já demonstrado, trabalhará em conjunto com as escolas, e seus resultados têm como meta resolver os possíveis problemas apresentados.

Sabemos que nossa tarefa é muito importante por ser a avaliação uma das ferramentas de identificação das necessidades de cada escola, no entanto temos também a percepção e a consciência de que ela também servirá de instrumento de diagnóstico dos problemas sociais que serão apontados. Caberá a cada um dos membros da SEDUC/MT encaminhar as necessidades apresentadas às secretarias responsáveis e cobrar soluções, pois só assim nosso papel será cumprido, na íntegra, tal como se propõe a fazer.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 nov. 14.

_____. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. **Institui o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 out. 2009. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica**. Disponível em: <<http://www.mec.gov/setec>>. Acesso em: 13 mai. 2014.

_____. **Ensino Médio Inovador**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Revista Ensaio**, v. 11, n. 40, jul./set. 2003.

CENTRO DE POLÍTICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (CAEd/UFJF). **Guia de Elaboração de Itens: Língua Portuguesa**. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008. Disponível em: <http://www.portal_avalicao.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/02/Guia_De_Elaboracao_De_Itens_MT.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2014.

GRAÇA, Heleonora Cerqueira da. No espelho da avaliação externa: o ensino público municipal de Aracaju. **Estudos em Avaliação Educacional** [online], v. 21, n. 47, 2010, pp. 489-504.

GRUPO DE AVALIAÇÃO E MEDIDAS EDUCACIONAIS – GAME/FAE/UFMG. **Relatório Final** – com apoio de Fundação Vitor Civita – Agosto/2011.

HORTA NETO, João Luiz. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais**: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo. Brasília: Universidade de Brasília, 2013. 358 f. Tese (Doutorado em Política Social) - Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

JESUS, Roseli; FARENZENA, Nalú. **Política Curricular para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso**: um olhar sobre as orientações curriculares. Disponível em: <www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1203/130>. Acesso em: 29 nov. 2014.

KIFER, Edward. **Large-Scale Assessment: Dimensions, Dilemmas, and Policy.** Califórnia: Corwin Press, 2001.

KLEIN, Ruben. Revista ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, n. 40, vol.11, jul./set. 2003. Disponível em: <<http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/51/30>>. Acesso em: 04 abr. 2014.

KULESKA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/196/197>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

LUCKESI, Cipriano. Artigo. **Web revista discursividade**, edição n. 12, vol. II, set/2013. Disponível em: <<http://www.discursividade.cepad.net.br/atual/Arquivos/freitassantos.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

PENIN, Sônia; MARTÍNEZ, Miguel. **Profissão docente: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2009.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: Novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer –** Secretaria de Estado de Educação – Cuiabá, 2001, 2ª Edição.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **O Ensino Médio ao longo da história da educação.** Disponível em: <www.SEDUC/MT.mt.gov.br/conteudo.php?sid=2648>. Acesso em: 15 jun.14.

_____. Secretaria de Estado de Fazenda de Mato Grosso. Lei Complementar nº 49, de 1º de outubro de 1998. **Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências.** Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2 out. 1998. Disponível em: <www.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/leicomplementarestadual49>. Acesso em: 15 jun. 2014.

SILVEIRA, Carmem Lúcia Albrecht da; FERRON, Aline. **Reflexões sobre a avaliação externa no contexto de uma rede municipal de Ensino:** Elementos para pontuar a qualidade na educação - UPF/RS. Artigo. Eixo Temático: Estado e Política Educacional. Agência Financiadora: CAPES/Inep/CNPq. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1544/983>>. <www.webartigos.com/artigos/educacao-profissional-ensino-medio-integrado76947>. Acesso em: 14 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/>> <<http://www.spaece.caedufjf.net/matrizes/matriz-de-referencia/>>. Acesso em: 27 mar. 2015.