

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

ANDREA NUNES DA CRUZ CONSTÂNCIO

**O DESEMPENHO DOS ALUNOS NA TRANSIÇÃO ENTRE OS SISTEMAS DA
REDE PÚBLICA PETROPOLITANA – UM ESTUDO DE CASO**

JUIZ DE FORA
2013

ANDREA NUNES DA CRUZ CONSTÂNCIO

**O DESEMPENHO DOS ALUNOS NA TRANSIÇÃO ENTRE OS SISTEMAS DA
REDE PÚBLICA PETROPOLITANA – UM ESTUDO DE CASO**

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

Orientador(a): José Alcides Figueiredo dos Santos

JUIZ DE FORA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

ANDREA NUNES DA CRUZ CONSTÂNCIO

**O DESEMPENHO DOS ALUNOS NA TRANSIÇÃO ENTRE OS SISTEMAS DA
REDE PÚBLICA PETROPOLITANA – UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd / FAGED / UFJF, aprovada em
___/___/___.

Doutor José Alcides Figueiredo dos Santos
Orientador

Doutora Maria Cristina do Amaral Moreira
Membro Externo

Doutor Luiz Flávio Neubert
Membro Interno

Juiz de Fora, 22 outubro de 2013

Ao meu esposo e filhas pelo amor
constante, paciência ímpar e carinho
incondicional. Vocês são meu porto
seguro!

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos se fazem necessários, pois a caminhada é longa e os obstáculos que nela surgem são intransponíveis se caminharmos sozinhos...

Agradeço a Secretaria Estadual de Educação do estado do Rio de Janeiro por proporcionar a oportunidade de cursar este Mestrado.

A Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Caed pela maestria com que conduziram este curso inovador.

A Lucília, que nos momentos de desânimo tinha sempre uma palavra amiga e uma generosidade inesgotável.

A Claudia, Alessandro, Dilma, Claudio e Germana, amigos que encontrei e que permanecerão para sempre.

A Rafaela Reis, por percorrer um bom trecho dessa caminhada comigo e a Luisa Vilardi que chegou dando muitas contribuições nesta escrita.

Ao Tiago pela sua extrema paciência, entendendo minhas limitações e angustias.

Ao Professor Doutor José Alcides, meu orientador, pelas valiosas considerações e orientações.

A Professora Doutora Rogéria Campos de Almeida Dutra que ao participar da banca de qualificação trouxe questionamentos e incentivos que muito contribuíram para a continuação da escrita desta dissertação.

Aos alunos que participaram da pesquisa e a seus responsáveis.

A equipe gestora da E.M. Monsenhor João de Deus Rodrigues, pela disponibilização de alguns dados da pesquisa.

Aos amigos professores do Colégio Estadual Embaixador José Bonifácio por sempre me encorajarem durante estes dois anos.

Aos meus pais Pedro e Lucia que me ensinaram a não desistir de meus objetivos e sempre buscar o melhor e as minhas irmãs Aline e Alessandra, pelo incentivo.

Aos meus familiares, tios, tias, primos e primas que sempre torceram por mim.

Ao meu esposo que foi sempre meu ombro amigo nas horas de desespero e as minhas filhas Thalita e Maria Eduarda que mesmo sentindo minha “ausência” sempre me apoiaram.

Por fim agradeço a Deus que me guiou e me confortou nessa caminhada.

Formular políticas públicas, propor uma política educacional, conceber uma reforma para a educação é caminhar perigosamente no estreito limite entre o real e a utopia. É andar sobre o fio em que o conhecimento da realidade e o resgate de um desejo coletivo interpretado são, ao mesmo tempo, premissa e risco.

Ruy Leite Berger Filho

RESUMO

Este estudo se propõe a pesquisar os fatores que interferem para que o desempenho dos alunos que saem do Ensino Fundamental e ingressam no Ensino Médio apresentem um declínio. A pesquisa analisou e comparou os resultados obtidos por um grupo de alunos na Prova Petrópolis, no 9º ano do Ensino Fundamental, em maio de 2011 e os resultados obtidos por esses mesmos alunos no Saerjinho, na 1ª série do Ensino Médio, em abril de 2012. A partir de aportes teóricos baseados em Berger Filho (2002), Neubauer (2011) e Soares (2005) é apresentado um Plano de Ação Educacional para efetivar a aprendizagem dos alunos levando-os a obter um melhor desempenho. Este plano de ação tem como seu fio condutor a metodologia da Aprendizagem Cooperativa uma ferramenta pedagógica que tem demonstrado ser muito eficaz, facilitando e tornando a aprendizagem dos alunos mais significativa.

Palavras-chave: Ensino Médio, desempenho, avaliação.

ABSTRACT

This piece of work sets out to find all factors that interfere in the performance of students who finish Elementary school and start High school, most of them decline in their quality of learning. This research compared and analyzed the results obtained by those students on the exam called " Prova Petrópolis" in 9th grade of Elementary school in 2011 May and then, later on in "Saerjinho", High school first grade in 2012 April. It is based on studies by Berger Filho (2002), Neubauer (2011) and Soares (2005), which are presented in the Education and Action Plan to improve greatly students' way of learning and development. The Action Plan has as its guiding principle the methodology of Cooperative Learning, a pedagogical tool that has proved to be very effective, facilitating and making the students learning more meaningful.

Key words: High School, performance, evaluation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Caed – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Cecierj – Centro de Ciências e Educação Superior
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
EJA – Educação de Jovens e Adultos
Faetc – Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
GIDE – Gestão Integrada da Escola
GLP – Gratificação por Lotação Prioritária
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ID – Índice de Desempenho
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDERJ – Índice de Desenvolvimento Escolar do Rio de Janeiro
IF – Índice de Fluxo
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério de Educação e Cultura
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAE – Plano de Ação Educacional
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacional
PISA – Programa para Avaliação Internacional de Estudantes
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERJ – Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
Saerj – Programa de Avaliação Externa
Saerjinho – Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar
SEEDUC/RJ – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro
SEMED/Petrópolis – Secretaria Municipal de Educação de Petrópolis
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sepe/RJ – Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro
SUGEN – Subsecretaria de Gestão de Ensino
TC – Teoria Clássica

TRI – Teoria de Resposta ao Item

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

01 – Significado dos padrões de desempenho	31
02 – Quantidade de habilidades solicitadas nas avaliações em Língua Portuguesa	35
03 - Quantidade de habilidades solicitadas nas avaliações em Matemática	36
04 – Desempenho no PISA – Brasil e OCDE	58
05 – IDEB 2005, 2007, 2009, 2011 e suas projeções para o Brasil	60
06 – IDEB 2005, 2007, 2009 e suas projeções para os Estados	61
07 – Como o IDERJ é composto	63
08 – Frentes de atuação do Projeto Reforço Escolar	65
09 – Visão articulada das características recorrentes nas práticas exitosas	71
10 – Fatores intra e extraescolares associados ao desempenho cognitivo do aluno	72
11 – Cadeia Causal – Aprendizagem Cooperativa	92

LISTA DE QUADROS

01 – Comparativo entre as avaliações	34
02 – Resumo da proposta	89

LISTA DE TABELAS

01 – Matrícula inicial por rede e etapa de ensino em Petrópolis/2011.....	20
02 – Índice de rendimento escolar (%) por etapa na rede pública de Petrópolis/RJ	22
03 – Desempenho no Saeb/2009 – Petrópolis/RJ	23
04 – IDEB observado e meta – Petrópolis/RJ.....	23
05 – Distribuição das escolas por percentual de acertos na Prova Petrópolis/9º ano – 2011	28
06 – Níveis da escala de desempenho em Língua Portuguesa e em Matemática/2012	32
07 – Escala do Saerjinho/2012	33

LISTA DE GRÁFICOS

01 – População em idade escolar – Petrópolis/2010.....	20
02 – Distorção idade/série – Petrópolis/RJ.....	21
03 – Alunos egressos nas turmas de 1ª série/EM diurno/2012	40
04 – Nível de desempenho dos alunos no Saerjinho – 1ºbim/2012.....	42
05 – Nível de desempenho dos alunos na Prova Petrópolis/2011	44
06 – Variação de níveis da Prova Petrópolis para o Saerjinho – Língua Portuguesa	47
07 – Variação de níveis da Prova Petrópolis para o Saerjinho – Matemática.....	48
08 – Evolução da matrícula no Ensino Médio – Brasil	54
09 – Desempenho no Saerj – Colégio A e Estado	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. O DESEMPENHO DOS ALUNOS NA TRANSIÇÃO ENTRE OS SISTEMAS DA REDE PÚBLICA PETROPOLITANA	19
1.1. Petrópolis e seus índices educacionais	20
1.2. Os sistemas de avaliação educacional na rede pública petropolitana	24
1.2.1. Prova Petrópolis: avaliando as escolas municipais	26
1.2.2. Os programas de avaliação da rede estadual de ensino/RJ	29
1.3. Comparações entre as avaliações petropolitanas	34
1.4. Ações propostas pelas secretarias após as avaliações	36
1.4.1. Ações pós Prova Petrópolis	36
1.4.2. Ações pós Saerj	37
1.4.3. Ações pós Saerjinho	38
1.5. O universo das escolas em análise	39
1.6. Resultados das avaliações – Saerjinho e Prova Petrópolis – das escolas em análise	41
1.6.1. Os resultados do Saerjinho.	41
1.6.2. Os resultados da Prova Petrópolis.	43
1.6.3 O que dizem os alunos.....	44
1.7. Análise dos resultados da pesquisa.	46
2. ENSINO MÉDIO – ETAPA FINAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	49
2.1. A trajetória do Ensino Médio.	50
2.2 O desempenho escolar no Ensino Médio	56
2.2.1 O desempenho na rede estadual do Rio de Janeiro	60
2.3 A experiência de outras redes	69
2.4 Fatores que influenciam o desempenho escolar dos alunos	72

3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – EM BUSCA DE UM MELHOR DESEMPENHO DOS ALUNOS, NA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO.	76
3.1 Aprendizagem Cooperativa – uma opção de caminho a ser trilhado	79
3.2. Uma proposta para as turmas de 1ª série do Ensino Médio	84
3.3 Plano de Ação Educacional (PAE) – Quadro resumo da proposta	89
3.4 A avaliação da proposta.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
APÊNDICES	100

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe um estudo de caso sobre os fatores que interferem no declínio de desempenho dos alunos entre o Ensino Fundamental, da rede municipal de educação, e o Ensino Médio, da rede estadual de educação, em Pedro do Rio 4º distrito do município de Petrópolis.

Este declínio foi comprovado, confrontando os resultados que os alunos da 1ª série do Ensino Médio obtiveram no Saerjinho – avaliação diagnóstica da rede estadual do Rio de Janeiro – no primeiro bimestre letivo e os resultados obtidos por estes mesmos alunos no ano anterior, quando cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental, na Prova Petrópolis – avaliação diagnóstica da rede municipal de Petrópolis.

Ressalta-se que as avaliações diagnósticas aqui comparadas possuem, como base, a mesma matriz de referência que é a matriz do Saeb e avaliam os alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

O objetivo geral desta dissertação é identificar os fatores que interferem no desempenho escolar dos alunos da 1ª série do Ensino Médio e fazem com que haja uma descontinuidade na apresentação dos conteúdos básicos do Ensino Fundamental, fazendo com que habilidades e competências que já deveriam ter sido adquiridas, no Ensino Fundamental, precisem ser retomadas e por vezes introduzidas de novo no Ensino Médio.

Este estudo, além da análise dos dados coletados, traz aportes teóricos que apontam para alguns desses fatores como a mudança de perfil do alunado nas últimas décadas e os desafios da democratização do ensino brasileiro descritos por Neubauer (2011), os fatores intra e extraescolares elencados por Soares (2005), além de dialogar sobre a falta de identidade do Ensino Médio e a permanência do aluno na escola expostos por Berger Filho (2002).

Para atingir o propósito de identificar quais fatores interferem, direta ou indiretamente, para que os alunos não tenham um desempenho escolar considerado adequado, foi utilizada uma pesquisa de caráter qualitativo, análise documental, observação não participante e entrevistas e questionários semi-estruturados. Como já dito, o método utilizado é o estudo de caso.

O trabalho está estruturado em capítulos e esses capítulos divididos e subdivididos em seções, visando apresentar a descrição do estudo de caso, a discussão acadêmica acerca do estudo de caso e uma proposta de ação para que o problema observado seja se não solucionado, minimizado.

Desta forma são apresentados três capítulos:

O capítulo um, cujo título é “*O desempenho dos alunos na transição entre os sistemas da rede pública petropolitana*”, apresenta a descrição dos sistemas de avaliação educacional das redes públicas do município de Petrópolis/RJ, as ações que as secretarias, municipal e estadual, propuseram após essas avaliações, descreve as características das escolas que participaram deste estudo e analisa os resultados obtidos pelos alunos, que compuseram o universo desta pesquisa, nas avaliações externas, Prova Petrópolis (avaliação municipal) e por estes mesmos alunos, um ano depois, no Saerjinho (avaliação estadual).

O capítulo dois, intitulado “*Ensino Médio – Etapa final da Educação Básica*” trata especificamente, como o próprio título sugere, do Ensino Médio. Neste capítulo é descrita a trajetória do Ensino Médio no Brasil, o desempenho escolar dos alunos nesta etapa da educação e alguns dos fatores que o influenciam, o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) com ênfase no estado do Rio de Janeiro, as políticas públicas implementadas pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro para o Ensino Médio e algumas experiências exitosas de outras redes de ensino.

O capítulo três, cujo título é: “*Plano de Ação Educacional – Em busca de um melhor desempenho dos alunos, na 1ª série do Ensino Médio*” consiste numa proposição de ações baseadas na averiguação do caso em estudo, a fim de contribuir para que haja uma melhora significativa no desempenho dos alunos.

O plano de ação educacional (PAE) proposto neste capítulo tem o objetivo de criar situações de aprendizagem que favoreçam e aumentem o desempenho dos alunos, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, uma vez que são essas as disciplinas que fazem parte das avaliações externas, as quais os alunos são submetidos.

Este PAE propõe ações no âmbito da gestão escolar e da gestão pedagógica. No âmbito da gestão escolar, proporcionando aos professores oportunidades para a criação de situações didáticas diferenciadas e dinâmicas. E no âmbito da gestão pedagógica, ações que levam o aluno a ter uma aprendizagem

mais significativa, ora construindo, ora consolidando, ora aprofundando os conhecimentos próprios do Ensino Médio. Tais conhecimentos são baseados nos descritores elencados no Currículo Mínimo determinado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Com metas de curto e médio prazo, este PAE pretende garantir oportunidades reais de aprendizagem, que refletirão diretamente e de modo favorável no desempenho dos alunos e consequentemente nas avaliações sistêmicas bimestrais da rede estadual de educação do Rio de Janeiro (Saerjinho).

1. O DESEMPENHO DOS ALUNOS NA TRANSIÇÃO ENTRE OS SISTEMAS DA REDE PÚBLICA PETROPOLITANA

Em busca de investigar se há redução de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos oriundos do Ensino Fundamental da rede municipal, avaliados na Prova Petrópolis ao chegarem ao Ensino Médio, na rede estadual, avaliados no Saerjinho, neste primeiro capítulo são analisados os sistemas de avaliação educacional das redes públicas no município de Petrópolis/RJ. Também é analisado o cenário educacional de Petrópolis/RJ, as avaliações externas que os alunos das redes públicas participam e o perfil das escolas pesquisadas.

Para atender a essa proposta o capítulo está organizado nas seguintes seções: A primeira seção traça um perfil dos índices educacionais de Petrópolis/RJ de forma a ilustrar como se apresenta a educação petropolitana; a seção dois apresenta, brevemente, os sistemas de avaliação da rede pública de Petrópolis/RJ: Prova Petrópolis que é a avaliação da rede municipal; e o Saerj e Saerjinho, que são avaliações da rede estadual, sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). Cada um desses modelos de avaliação externa está descrito em sua estrutura, sua matriz de referência e abrangência.

Uma análise comparativa entre essas avaliações (Saerj, Saerjinho e Prova Petrópolis) é o foco da seção três deste estudo. Na seção quatro são abordadas as ações que as Secretarias de Educação, estadual e municipal, buscaram implantar junto às escolas de sua rede após os resultados das avaliações diagnósticas.

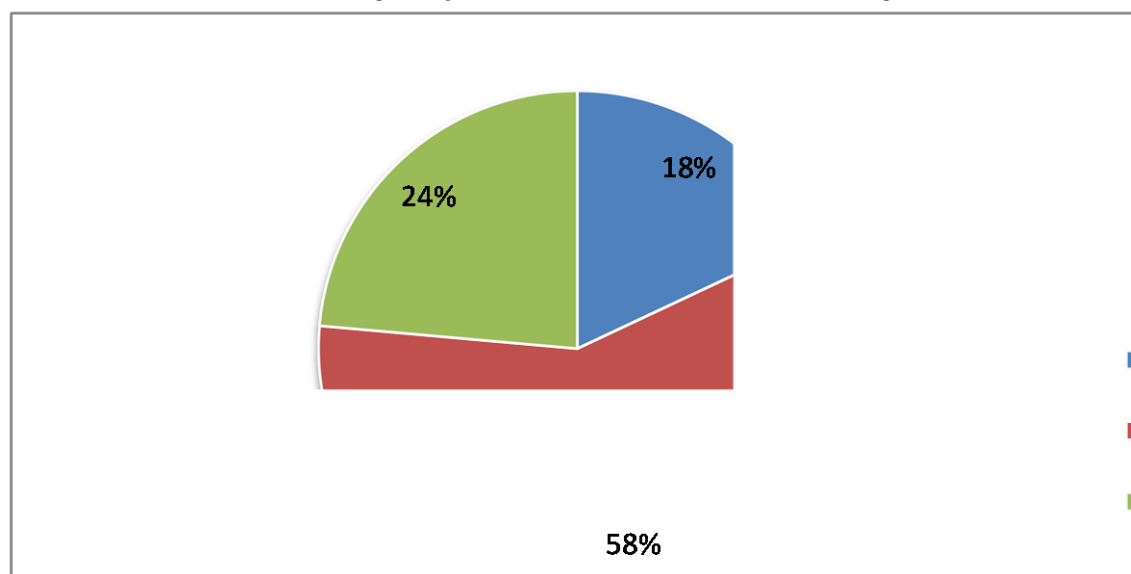
A seção cinco caracteriza as escolas deste estudo enquanto na seção seis, são comparados os resultados dos alunos da 1ª série do Ensino Médio do colégio A, no Saerjinho do 1º bimestre de 2012, oriundos da escola B, com os resultados apresentados na Prova Petrópolis obtidos por eles no ano anterior. Por fim, na seção sete os resultados da pesquisa são analisados.

Cabe ressaltar que a escolha das escolas desse estudo, se deu devido a sua proximidade (ambas são localizadas em Pedro do Rio, 4º distrito de Petrópolis/RJ), pela quantidade relevante de alunos que migram de uma para a outra e pela disponibilidade dos dados das escolas em questão.

1.1. PETRÓPOLIS E SEUS ÍNDICES EDUCACIONAIS

Petrópolis está localizada na Região Serrana do estado do Rio de Janeiro, aproximadamente 65 (sessenta e cinco) km da capital. Possui, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 295.917 habitantes (2010), sendo 61.526 em idade escolar (4 a 17 anos)

Gráfico 01: População em idade escolar – Petrópolis/2010



Fonte: Adaptado pela autora a partir dos dados do IBGE, 2010

O sistema educacional em Petrópolis/RJ é composto por escolas da rede pública municipal e estadual e da rede privada, sendo que a rede municipal de ensino é a que atende ao maior quantitativo de alunos, cerca de 60% deles. A tabela 1 demonstra que apenas no Ensino Médio a rede pública estadual supera as demais redes:

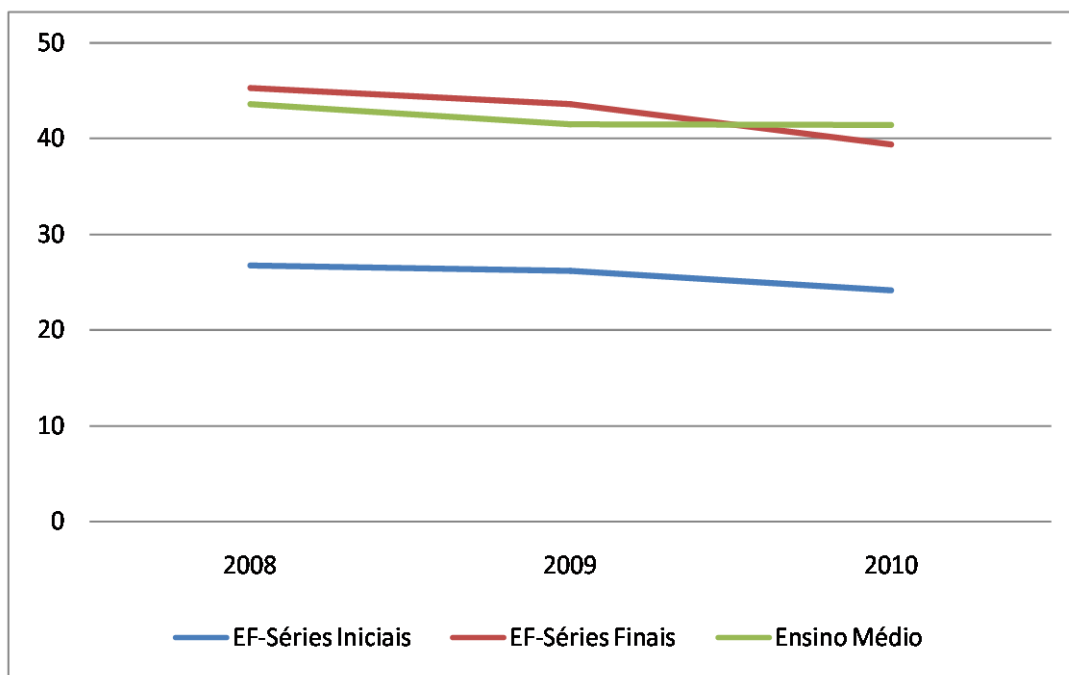
Tabela 01: Matrícula inicial por rede e etapa de ensino em Petrópolis/2011

Rede por etapa	Ensino fundamental		Ensino médio	Total
	1º segmento	2º segmento		
Estadual	118	2.341	8.324	10.783
Municipal	18.662	13.640	743	33.045
Privada	4.398	4.577	3.169	12.144
TOTAL	23.178	20.558	12.236	55.972

Fonte: Adaptado pela autora a partir dos dados do INEP, 2011

Com base nos dados disponibilizados no site Todos pela Educação, Petrópolis apresenta um alto índice com relação à distorção idade/série. Em 2010, a distorção idade/série se apresentou da seguinte maneira: no Ensino Fundamental, 24,1% nas séries iniciais, 39,4% nas séries finais e no Ensino Médio, 41,4%.

Gráfico 02: Distorção idade/série – Petrópolis/RJ



Fonte: Adaptado pela autora a partir dos dados do Todos pela Educação, 2010

Como se pode perceber no gráfico acima este panorama vem melhorando a passos lentos, principalmente no Ensino Médio que apresentou de 2008 para 2009 um declínio de apenas 2,1% e podemos considerá-lo estancado de 2009 para 2010 (apenas 0,1%). Nas séries finais do Ensino Fundamental o percentual de declínio entre 2009 e 2010 foi de 4,2% o maior observado na série histórica apresentada.

Petrópolis/RJ vem apresentando, na rede pública de educação, uma melhora do rendimento escolar no Ensino Fundamental, porém no Ensino Médio essa melhora não é percebida.

Os índices de rendimento escolar: aprovação, reprovação e abandono, ficam assim distribuídos:

Tabela 02: Índice de rendimento escolar (%) por etapa na rede pública de Petrópolis/RJ

%	Etapa	2008	2009	2010
APROVAÇÃO	E. F. Séries Iniciais	84,7	84,3	85,2
	E. F. Séries Finais	73,4	74,3	77,1
	Ensino Médio	75,5	73,4	70,8
REPROVAÇÃO	E. F. Séries Iniciais	12,9	13,7	14,1
	E. F. Séries Finais	19,7	20,5	19,5
	Ensino Médio	13,8	16,2	17,0
ABANDONO	E. F. Séries Iniciais	2,4	2,0	0,7
	E. F. Séries Finais	6,9	5,2	3,4
	Ensino Médio	10,7	10,4	12,2

Fonte: Adaptado pela autora a partir dos dados do Todos pela Educação, 2010

Quanto à fonte dos dados utilizada para elaboração do gráfico 02 e das tabelas 02 e 03 a seguir, cabe ressaltar que o Movimento Todos pela Educação¹ é hoje o maior movimento nacional de empresários e um dos principais influenciadores na busca da qualidade da educação brasileira, pois é através da assinatura do Compromisso Todos pela Educação, que os municípios garantem o recebimento de verbas do Governo Federal. Como observa Peroni (2011, p. 9), referindo-se ao Movimento Todos pela Educação, “a estratégia de atuação engloba o monitoramento e análise dos indicadores educacionais oficiais, não apenas definindo a pauta, mas monitorando e avaliando resultados da agenda da política educacional do país”.

¹ Movimento Todos Pela Educação foi criado em setembro de 2006 e em abril de 2007, o Decreto nº 6.094, dispôs sobre sua implementação pela União, em regime de colaboração com os Estados, Municípios e o Distrito Federal e a participação das famílias e comunidades. Após a assinatura do compromisso Todos pela Educação, cada ente federado, a partir de um diagnóstico de sua realidade educacional, planeja ações voltadas para quatro eixos determinados pelo MEC, que são: gestão educacional; formação de professores e de profissionais da rede pública; práticas pedagógicas de avaliação; e infra-estrutura física e recursos pedagógicos, para que lhes sejam repassados os recursos federais.

Neste sentido, observando os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 2009, o desempenho dos alunos petropolitanos ficou abaixo da pontuação mínima definida como adequada a cada série, conforme os indicadores do Todos pela Educação e demonstrada na tabela 03:

Tabela 03: Desempenho no Saeb/2009 – Petrópolis/RJ

Série/ano de escolaridade	Disciplina	Média mínima	Média alcançada
4 ^a / 5 ^o	Português	200	194,8
	Matemática	225	213,0
8 ^a / 9 ^o	Português	275	258,2
	Matemática	300	261,9

Fonte: Adaptado pela autora a partir dos dados do Todos pela Educação, 2010

Como observado na tabela 03, os alunos da 8^a série/9^o ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Matemática, obtiveram o pior índice – ficaram 12,7% abaixo da média mínima desejada, porém, superaram as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). O Ideb alcançado pela rede pública de Petrópolis/RJ no primeiro segmento do Ensino Fundamental (4^a série/5^o ano) e no segundo segmento (8^a série/9^o ano), em 2009 e 2011, disponibilizados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) superaram as metas estabelecidas, conforme se observa na tabela 04:

Tabela 04: Ideb observado e meta – Petrópolis/RJ

Ensino Fundamental	Ideb Observado		Meta	
	2009	2011	2009	2011
4 ^a série/5 ^o ano	4,6	4,9	4,5	4,9
8 ^a série/9 ^o ano	3,8	4,0	3,6	3,9

Fonte: Adaptado pela autora a partir dos dados do INEP, 2011

1.2. OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA REDE PÚBLICA PETROPOLITANA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, em seu artigo 35, dispõe que, o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, tem como finalidade “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”.

As redes públicas de ensino (municipal, estadual e federal), conforme disposto na Constituição Federal² devem atuar, prioritariamente, cada uma, em determinada etapa de ensino, porém dando apoio técnico e financeiro aos demais níveis. Neste sentido, supõe-se que as redes municipais e estaduais que são tratadas nesse estudo e são responsáveis, respectivamente, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, deveriam dialogar mais entre si, no sentido de terem programas que favoreçam a continuidade entre esses níveis, através de suas secretarias de educação para, assim, minimizar o hiato que se instituiu entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Dessa forma, possibilitariam avanços no desenvolvimento da educação, fazendo com que esta seja oferecida com qualidade e de forma equânime.

Para que isso aconteça, faz-se necessário que as redes de ensino se conheçam e reconheçam suas fragilidades de modo a traçar estratégias que permitam a busca de soluções. De posse destas informações, as redes municipais e estaduais poderão verificar o que cada uma espera da outra, o que oferecem e o que estão deixando de oferecer.

Pesquisas recentes demonstram que as avaliações sistêmicas estão no rol das ferramentas que auxiliam na diagnose de cada rede, Carlos Henrique Araujo afirma que:

“Avaliar, corrigir rumos e agregar novos elementos aos programas permite o aprimoramento das políticas sociais, além da mensuração dos seus verdadeiros efeitos na resolução dos problemas a que se propõem” (ARAUJO, 2003. p.88)

Com esse intuito, os sistemas de avaliação cumprem um papel de importantes aliados do planejamento e da busca pela melhoria do desempenho e

² Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Artigo 211, § 2º e § 3º

qualidade da educação, permitindo a constatação de onde este desempenho está falho e quais estratégias podem ser utilizadas para reverter tal situação. Cabe ressaltar que cada ente federado tem autonomia para implementar ou não suas próprias avaliações sistêmicas e de determinar sua periodicidade, além das habilidades e competências que deseja avaliar.

Diante dessa premissa, estados e municípios vêm implementando, nos últimos anos, modelos próprios de avaliação em suas redes de ensino, de modo que possam atuar mais rapidamente na correção de suas deficiências. Tais modelos estão embasados na Matriz de Referência do SAEB, que é o sistema nacional de avaliação. A matriz do SAEB informa quais competências e habilidades são esperadas dos alunos, em cada ano escolar, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, através de seu referencial curricular.

Esse movimento das avaliações sistêmicas também foi colocado na agenda fluminense e petropolitana através de suas secretarias de educação, uma vez que seus indicadores educacionais não estavam satisfatórios.

Sendo assim, SEEDUC/RJ implementou no ano de 2008 um sistema de avaliação diagnóstica, denominado Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), para sua rede. O SAERJ verifica, ao final do ano letivo, o desempenho dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nos dois últimos anos (2010 e 2011), porém, ele foi aplicado apenas nas séries finais de cada segmento (5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio). Em 2011 o SAERJ ganhou um desdobramento bimestral, o Saerjinho, cuja finalidade é a de se obter, ao longo do ano letivo, resultados parciais facilitando assim a intervenção por parte dos docentes nos aspectos em que os alunos apresentem dificuldades.

Posteriormente, a Secretaria Municipal de Educação de Petrópolis (SEMED/Petrópolis) implementou em 2011 uma avaliação diagnóstica em sua rede de ensino, a qual denominou Prova Petrópolis. Esta avaliação abrange, obrigatoriamente, todas as escolas municipais de Petrópolis e avalia alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, sendo esta última oferecida em apenas uma escola municipal. Assim como o Saerj e o Saerjinho, a Prova Petrópolis é composta por questões objetivas de Língua Portuguesa, que possuem foco na leitura e, de Matemática, com foco na resolução de problemas.

1.2.1. Prova Petrópolis: avaliando as escolas municipais

Em abril de 2011, o Secretário Municipal de Educação de Petrópolis, instituiu, através da Resolução nº 17 publicada no Diário Oficial de Petrópolis de 30 de abril de 2011, a Prova Petrópolis, que deverá ocorrer a cada dois anos, no âmbito da Rede Municipal de Ensino. Esta passou a ser a primeira avaliação diagnóstica de Petrópolis, com vistas à melhora da qualidade do ensino, do rendimento escolar, da prática docente e dos modelos de gestão escolar do município, como descrito em seu artigo 1º.

Ao esclarecer a população da importância da Prova Petrópolis e seus objetivos, o Secretário Municipal de Educação declarou na página 01 da Prova Petrópolis dos cadernos de questões, que aquele era “um grande passo” e que com a Prova Petrópolis seria possível fazer um diagnóstico de cada unidade escolar da rede municipal para planejar meios de estar entre as três melhores redes municipais do estado do Rio de Janeiro e entre as vinte melhores do Brasil.

A Prova Petrópolis abrange todos os alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, das 116 (cento e dezesseis) escolas municipais, sendo 63 escolas de 5º ano, 09 escolas de 9º ano e 44 escolas de 5º e 9º ano, e, da 3ª série do Ensino Médio do Liceu Municipal Cordolino Ambrósio, única escola municipal de Petrópolis a oferecer o Ensino Médio. A Prova Petrópolis foi aplicada em um sábado letivo (28 de maio de 2011) pelos professores da própria escola, porém de turmas diferentes das avaliadas, com duração de três horas (de 9h as 12h), devendo os alunos permanecerem, por no mínimo, uma hora em sala.

A maioria dos alunos a serem avaliados compareceu para fazerem a Prova Petrópolis. Dos 7.286 alunos, apenas 420 (quantitativo real) foram ausentes, sendo que o maior percentual de faltas ficou a cargo dos alunos do Ensino Médio (30,07%). Referente a essas faltas, os responsáveis por estes alunos, foram convocados à escola, na semana posterior a prova, para que as justificassem.

Essa justificativa, pela ausência no dia da Prova Petrópolis, deveria ser através da apresentação de atestado médico ou assinatura do responsável pelo aluno de uma declaração própria para este fim, tal qual disposto no edital da Prova Petrópolis. As declarações e atestados médicos, ratificados pela direção da escola,

foram enviados a SEMED/Petrópolis que estipulou o prazo de no máximo sete dias úteis, a contar da data da aplicação da Prova Petrópolis, para sua entrega.

Tal atitude se deu principalmente porque a SEMED/Petrópolis queria garantir o maior índice de frequência no dia da Prova Petrópolis, uma vez que ela foi aplicada em um sábado, para que seu diagnóstico tivesse relevância. Porém os alunos faltosos não tiveram oportunidade de fazer a prova em outro dia e não foram penalizados por sua ausência.

A matriz utilizada na Prova Petrópolis foi, exatamente, a Matriz de Referência do SAEB que tem por base os Parâmetros Curriculares Nacionais³ (PCNs), e era composta de questões com quatro opções de resposta (a, b, c, d).

Para o 5º ano do Ensino Fundamental, a prova possui 22 questões de Língua Portuguesa e 22 questões de Matemática, perfazendo um total de 44 questões. Já para o 9º ano do Ensino Fundamental e para a 3ª série do Ensino Médio, a prova possui 26 questões de Língua Portuguesa e 26 questões de Matemática, perfazendo 52 questões ao todo. E tal qual a Prova Brasil, as questões de Língua Portuguesa tem foco na leitura e, as de Matemática, foco na resolução de problemas.

No que diz respeito à Língua Portuguesa, o documento do MEC, PDE/Prova Brasil (2011) esclarece que:

Nesse aspecto, para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. [...] Precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente. (MEC, 2011)

O mesmo documento enfatiza que em Matemática não são avaliados conteúdos programáticos, como em sala de aula, e sim habilidades relacionadas a conhecimentos e procedimentos que possam ser efetivamente verificados de forma objetiva, mobilizando os recursos cognitivos dos alunos, através de situações em que a resolução de problemas lhes seja significativas (MEC, 2011).

Tanto na prova do 5º ano quanto na prova do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, as questões foram divididas em dois blocos, o

³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação no Brasil. Os PCNs são separados por disciplina.

primeiro com questões de Língua Portuguesa – questões de 01 a 22 (5º ano) e de 01 a 26 (9º ano e 3ª série) – e o segundo com questões de Matemática – questões de 01 a 22 (5º ano) e de 01 a 26 (9º ano e 3ª série).

Os resultados da Prova Petrópolis foram disponibilizados pela SEMED/Petrópolis a toda sociedade petropolitana, em panoramas gerais, que relacionavam um intervalo percentual de acertos ao quantitativo de escolas que os alcançaram. Essa divulgação se deu através das escolas municipais com informativos enviados aos pais de alunos, em reuniões de pais e em seus murais, através da imprensa escrita local e no site oficial da SEMED/Petrópolis. Cabe ressaltar que os intervalos utilizados pela Secretaria de Educação para divulgação dos resultados não segue a nenhum padrão.

Nas 53 escolas que oferecem o 9º ano de escolaridade, quase 40% das escolas acertaram menos de 50% das questões e apenas 9,4 % superam os 60% de acerto. Vale lembrar que a Prova Petrópolis aplica 52 questões para as escolas que atendem o 9º ano do ensino fundamental.

Tabela 05: Distribuição das escolas por percentual de acertos na Prova Petrópolis/9º ano - 2011

Percentual de acertos	Total de Escolas
70,5 %	01
64,7 %	02
60,6 % a 61,0 %	02
58,0 % a 59,6 %	05
55,2 % a 56,8 %	05
53,2 % a 54,6 %	03
52,0 % a 52,8 %	05
51,0 % a 51,6 %	05
50,1 % a 50,6 %	04
37,9 % a 49,9 %	21
Total	53

Fonte: Informativo SEMED/Petrópolis

Resultados individuais foram entregues, apenas, às respectivas unidades escolares, pois, segundo o edital da Prova Petrópolis, a intenção não era ranquear as escolas municipais e sim fazer a diagnose de seu sistema de educação (Resolução nº 17, 2011). Este posicionamento vai ao encontro do que diz Bernadete Gatti (2012):

“É preciso considerar que os processos de avaliação educacional devem ser concebidos e executados, não como instrumentos de exposição punitiva, de depreciação, mas, sim, como meios auxiliares para melhorar processos de gestão, processos de ensino e garantir aprendizagens significativas, para orientar ações didáticas, corrigir problemas e solucionar impasses.” (GATTI, 2012, p. 15)

Conforme o item cinco do regulamento da Prova Petrópolis, publicado no Diário Oficial do município do dia 30 de abril de 2011 a página 5:

“Os resultados serão apresentados pela SEMED/Petrópolis e deverão ser utilizados como subsídios para o trabalho pedagógico e reorientação das ações para a melhoria do ensino. A Secretaria de Educação divulgará um Relatório Final com os resultados gerais da avaliação e dados de desempenho das escolas da Rede. Os dados globais da Prova Petrópolis serão publicados na imprensa e divulgado no site da Prefeitura de Petrópolis, para que a população possa conhecer os resultados da avaliação.” (D.O. Petrópolis, 2011)

Esses resultados, entregues às escolas, continham as questões que cada aluno (nominalmente) acertou ou não, o percentual de acerto da turma, o percentual de acerto por disciplina e um percentual de acerto geral da escola.

1.2.2. Os programas de avaliação da rede estadual de ensino/RJ

No ano de 2008 a SEEDUC/RJ implantou na rede estadual uma avaliação sistêmica denominada SAERJ. Em 2010, a Resolução SEEDUC nº 4.437 oficializa o SAERJ determinando, entre outros aspectos, sua periodicidade, as disciplinas e séries a serem avaliadas. Ainda segundo esta resolução, o SAERJ, a cada ano, premia os alunos que alcançam os melhores resultados (nas últimas três edições os alunos foram premiados com laptops). Conforme o art. 4º da resolução, a premiação serviria “como incentivo para que se apropriem da importância da avaliação externa para verificação de suas aprendizagens e se sintam motivados a participar”

De acordo com o seu site oficial, o SAERJ tem como objetivo “promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro”. Avaliando os alunos a partir do 4º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio “o programa tem como finalidade monitorar o padrão de qualidade do ensino e

colaborar com a melhora da qualidade da educação” (SAERJ, 2012). Ainda como descrito no site:

O SAERJ compreende dois programas de avaliação: o *Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar* e o *Programa de Avaliação Externa*. Embora com perspectivas diferentes, os resultados dessas avaliações são complementares e, para que possam fazer a diferença na qualidade da educação oferecida, devem ser integradas ao cotidiano do trabalho escolar (SAERJ, 2012).

O Programa de Avaliação Externa – Saerj – é aplicado anualmente, no último bimestre letivo, no mês de novembro, e utiliza a Teoria de Resposta ao Item (TRI)⁴ para avaliar o desempenho dos alunos das escolas estaduais do Rio de Janeiro do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O Saerj utiliza a matriz de referência da Prova Brasil e os níveis da escala de proficiência do SAEB: Baixo, Intermediário, Adequado e Avançado. Segundo o portal de avaliação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), centro responsável pelas avaliações do SAERJ, essa escala favorece a interpretação pedagógica dos resultados obtidos pelos alunos.

“O agrupamento visa a facilitar a interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos estudantes, pois apresenta a descrição das habilidades distintivas de cada um de seus intervalos, em um continuum, do nível mais baixo ao mais alto.” (Caedufj, 2012)

Ainda segundo o portal do CAEd, cada um dos níveis tem um significado referenciando o padrão de desempenho dos alunos, como mostra a figura 1 abaixo:

⁴ Na TRI o acerto é estimado em função do conhecimento do aluno. A análise do desempenho desvincula-se das provas e concentra-se nos.

Figura 01: Significado dos padrões de desempenho

AVANÇADO

- Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho revelam ser capazes de realizar tarefas que exigem habilidades mais sofisticadas. Eles desenvolveram habilidades que superam aquelas esperadas para o período de escolaridade em que se encontram

ADEQUADO

- Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho demonstram ter ampliado o leque de habilidades tanto no que diz respeito à quantidade quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem um maior refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos

BÁSICO

- Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho demonstram já terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram. Por isso, também para esse grupo de alunos, é importante o investimento de esforços para que possam desenvolver habilidades mais elaboradas.

ABAIXO DO BÁSICO

- Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho revelam ter desenvolvido competências e habilidades muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontram. Por isso, esse grupo de alunos necessita de uma intervenção focalizada de modo a progredirem com sucesso em seu processo de escolarização.

Fonte: CAEd/UFJF, 2012

Os níveis de desempenho são distribuídos na escala de proficiência que é “uma medida que representa um determinado traço latente (aptidão) de um aluno” (CAEd,2012)

Tabela 06: Níveis da escala de desempenho em Língua Portuguesa e em Matemática/2012

Níveis de desempenho	Língua Portuguesa	Matemática
Baixo	125* – 200	125* – 225
Intermediário	200 – 275	225 – 300
Adequado	275 – 325	300 – 350
Avançado	325 – 350**	350 – 375**

*Não utiliza itens que avaliam habilidades abaixo deste nível

** Não utiliza itens que avaliam habilidades acima deste nível

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados o SAERJ.

O Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar – Saerjinho – é aplicado bimestralmente e utiliza a Teoria Clássica (TC) para avaliar o desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (Ensino Fundamental), Biologia, Química e Física (Ensino Médio), sendo que em 2011, ano de sua implementação, apenas as disciplinas de Português e Matemática o integravam. Sua primeira aplicação data de abril de 2011 na gestão do atual secretário, que assumiu a pasta da educação em novembro de 2010.

Neste primeiro momento os professores de Língua Portuguesa e de Matemática tinham que elaborar os gabaritos dos quatro modelos de provas e corrigi-las. Houve muita resistência por parte do Sindicato dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (Sepe/RJ) por acreditarem que esta seria uma forma que o governo instituiu para avaliar os professores que já haviam passado por um processo seletivo (concurso) para fazerem parte da rede. O Sepe/RJ também considerou o fato dos professores elaborarem tal gabarito ser um esforço considerado desnecessário, uma vez que os cartões-resposta foram corrigidos pela instituição responsável pela elaboração das provas e que esta instituição disponibilizaria os gabaritos posteriormente.

O Saerjinho utiliza como base o Currículo Mínimo⁵ além da matriz de referência do Saerj e avalia o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e as três séries do Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Curso Normal. Como utiliza a TC sua

⁵ O Currículo Mínimo estabelece um padrão básico, com aquilo que deve ser ensinado/aprendido a cada bimestre, em cada disciplina e em cada série. (SEEDUC/RJ,2012)

escala é dividida em percentuais nos níveis: Baixo, Intermediário, Adequado e Avançado.

Tabela 07 : Escala do Saerjinho/2012

Níveis	Percentual de acertos
Baixo	Até 25%
Intermediário	25,1% a 50%
Adequado	50,1% a 75%
Avançado	75,1% a 100%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados o SAERJ.

Atualmente as provas do Saerjinho são compostas por 26 questões de Língua Portuguesa; 26 questões de Matemática; e 26 questões de Ciências (para o Ensino Fundamental) ou 09 questões de Física, 09 de Química e 09 de Biologia (para o Ensino Médio). As provas são aplicadas em dois dias letivos consecutivos – no 1º dia a avaliação consta das questões de Língua Portuguesa e Matemática e no 2º dia as questões de Ciências ou Física, Química e Biologia.

Os resultados são divulgados no site oficial do SAERJ. Cada escola possui um *login* e senha para consultar seus resultados por série, turma e aluno. Os resultados dos alunos são individualizados por disciplina e por questão, desta forma os professores tem um diagnóstico do que foi ou não apreendido, podendo assim sanar quaisquer dúvidas dos alunos.

Em agosto de 2011, a Portaria SEEDUC/SUGEN nº 174, que estabelece normas de avaliação do desempenho escolar, em seu artigo 3º § 6º, determinou que o Saerjinho fosse um dos três instrumentos mínimos de avaliação bimestral dos alunos, sendo que seu peso/nota é determinado pelos professores. Com essa proposição percebe-se que os alunos fazem o Saerjinho com mais responsabilidade, atenção e que o índice de ausência nos dias dessa avaliação diminuíram, uma vez que não há segunda chamada para o Saerjinho.

1.3. COMPARAÇÕES ENTRE AS AVALIAÇÕES PETROPOLITANAS

Como visto anteriormente, as escolas públicas de Petrópolis são avaliadas sistemicamente por suas redes de forma isolada, ou seja, cada uma delas possui sua própria avaliação sistêmica – Prova Petrópolis para a rede municipal e Saerj para a rede estadual. Há uma grande diferença na periodicidade delas: enquanto a Prova Petrópolis é realizada de dois em dois anos, o Saerj é anual e o Saerjinho se realiza três vezes por ano.

Apesar destes fatos, existem pontos comuns entre elas que são: todas avaliam as séries finais de cada segmento de ensino; avaliam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; utilizam a matriz de referência SAEB; e divulgam seus resultados por escola.

Quadro 01: Comparativo entre as avaliações

	Saerj	Saerjinho		Prova Petrópolis
Periodicidade	Anual (novembro)	Bimestral (abril, junho e setembro)		Bianual (maio)
Séries avaliadas	5º ano EF., 9º ano EF., 3ª série EM, 5ª fase da EJA, 9ª fase da EJA, 3ª fase do EM da EJA, e 3ª série EM – Projeto	5º ano EF., 9º ano EF., 1ª série EM, 2ª série EM, e 3ª série EM		5º ano EF., 9º ano EF., 3ª série EM*
Disciplinas Avaliadas	Língua Portuguesa, e Matemática	Ensino Fundamental: Língua Portuguesa, Matemática; e Ciências	Ensino Médio: Língua Portuguesa, Matemática; Química; Física; e Biologia	Língua Portuguesa, e Matemática
Matriz de referência	SAEB	SAEB; e Currículo Mínimo		SAEB
Divulgação dos Resultados	Por escola	Por escola; Por série; Por turma; Por disciplina; e Por aluno.		Por escola; Por turma; Por disciplina; e Por aluno.

Fonte: Elaborado pela autora

Vale observar que o Saerj premia com laptops, a cada ano, os alunos que se destacam em sua avaliação. Outra observação relevante é que a rede municipal de Petrópolis possui apenas uma escola que oferece o Ensino Médio.

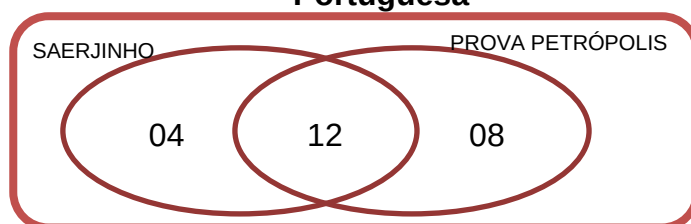
Quanto à utilização da matriz de referência do SAEB para a confecção de suas provas, como demonstrado no quadro 01, vale ressaltar que o Saerjinho adéqua-se ao Currículo Mínimo da SEEDUC/RJ.

Ao se comparar as habilidades requisitadas pelas avaliações analisadas, Prova Petrópolis (maio de 2011) e Saerjinho (abril de 2012), percebe-se que algumas habilidades também são comuns às duas avaliações, como por exemplo, “distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato” em Língua Portuguesa e “identificar a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em sequências de números (padrões)” em Matemática.

Como já mencionado na seção anterior, tanto a Prova Petrópolis quanto o Saerjinho foram compostos de 26 questões de Língua Portuguesa e 26 questões de Matemática. Cabe ressaltar que cada questão avalia apenas uma habilidade das expostas nas matrizes de referência de cada uma dessas avaliações.

Das 26 questões de Língua Portuguesa constantes, tanto no Saerjinho quanto na Prova Petrópolis, 16 habilidades foram solicitadas no Saerjinho e 20 na Prova Petrópolis. Dessas, 12 foram solicitadas em ambas as provas.

Figura 02: Quantidade de habilidades solicitadas nas avaliações em Língua Portuguesa



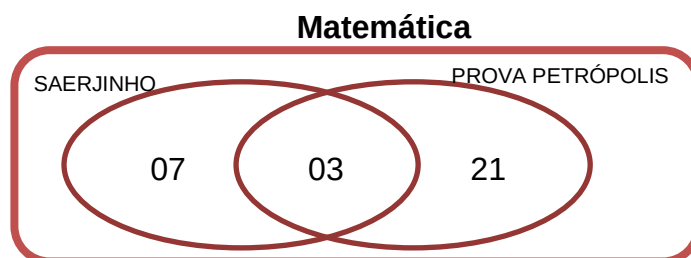
Fonte: Elaborado pela autora

Já em Matemática, das 26 questões constantes, tanto no Saerjinho quanto na Prova Petrópolis, apenas três habilidades são comuns às avaliações, sendo que o Saerjinho exigiu 10 habilidades e a Prova Petrópolis 24 habilidades.

Apesar de apenas três habilidades serem comuns, percebe-se que há relação entre as demais habilidades solicitadas no Saerjinho com as solicitadas na

Prova Petrópolis, uma vez que muitos conceitos e conteúdos matemáticos se complementam e são apresentados em um crescente de dificuldades⁶.

Figura 03: Quantidade de habilidades solicitadas nas avaliações em



Fonte: Elaborado pela autora

1.4. AÇÕES PROPOSTAS PELAS SECRETARIAS APÓS AS AVALIAÇÕES

Após a divulgação dos resultados do Saerj, Saerjinho e da Prova Petrópolis cada Secretaria de Educação formula ações de modo a minimizar os fatores críticos de suas redes que foram diagnosticados pelas avaliações. Porém como veremos a seguir apenas o Saerjinho possui ações que favorecem o desempenho dos educandos nas próximas avaliações, tal fato pode ser considerado decorrente de sua periodicidade (bimestralmente).

Cabe lembrar mais uma vez que, em Petrópolis, o Saerj e o Saerjinho são avaliações exclusivamente da rede estadual de ensino e a Prova Petrópolis exclusivamente da rede municipal de ensino, com realização bienal, somente.

1.4.1. Ações pós Prova Petrópolis

Diante dos resultados obtidos na Prova Petrópolis, a SEMED/Petrópolis criou ações voltadas tanto para os professores quanto para a equipe gestora das escolas, cabe ressaltar que tais ações não estavam previstas no edital da Prova Petrópolis.

⁶ A Prova Petrópolis solicitou: "Identificar a localização e movimentação de objetos em mapas, croquis e outras representações gráficas"; o Saerjinho solicitou: "Associar pontos no plano cartesiano às suas coordenadas e vice-versa"

Essas ações ficaram a cargo da Subsecretaria do Ensino Fundamental, da Divisão de Orientação Escolar e da Divisão de Avaliação e Planejamento, através do projeto Formação de Formadores.

Em reunião com os gestores escolares e orientadores pedagógicos das escolas da rede, a equipe da Subsecretaria de Ensino Fundamental, apresentou lâminas que continham as ações específicas, destinadas a cada um dos membros das comunidades escolares.

Das ações que foram propostas podemos citar: minicursos com os professores de 1º e 2º anos, minicursos com professores de 3º, 4º e 5º anos e minicursos com professores do 6º ao 9º ano, com o objetivo de discutir a matriz de referência da Prova Brasil concomitantemente com a matriz da Rede Municipal. Porém, tais minicursos não aconteceram apenas reuniões com os orientadores pedagógicos que deveriam ser os multiplicadores nas escolas.

Já as equipes gestoras da escola, foram incumbidas pela SEMED/Petrópolis, em reunir os pais, no mês de agosto, para comunicar os resultados da Prova Petrópolis e para elaboração de um plano de ação que intitularam de Projeto Institucional, que será mais detalhado no próximo capítulo desse estudo.

1.4.2. Ações pós Saerj

Diante dos resultados do Saerj a SEEDUC/RJ a cada ano promove ações de modo a melhorar seus índices educacionais. Essas ações buscam melhorias tanto no desempenho dos alunos quanto no fluxo da rede estadual.

No que tange ao desempenho dos alunos uma das ações é o Programa Reforço Escolar. Esse programa oferece aulas de reforço no contra turno, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para alunos com dificuldades nessas disciplinas. As aulas são ministradas por professores dessas disciplinas que se encontram com carga horária livre ou que desejam ampliar sua carga horária em regime de Gratificação por Lotação Prioritária (GLP). Vale ressaltar que a carga

horária do Professor Docente I⁷ da rede estadual do Rio de Janeiro é, na grande maioria, de 16 horas semanais⁸, sendo 12 tempos⁹ em efetiva regência e 4 horas de planejamento.

Já no que diz respeito à correção de fluxo a SEEDUC/RJ oferece, em algumas escolas de sua rede, o Projeto Autonomia em parceria com a Fundação Roberto Marinho e a partir de 2013, também em algumas escolas, o Programa Nova EJA em parceria com a Fundação Cecierj (Centro de Ciências e Educação Superior).

1.4.3. Ações pós Saerjinho

Sendo o Saerjinho uma avaliação cujo foco é indicar, a cada bimestre, principalmente para professores e alunos, o que está ou não sendo apreendido, cada Unidade Escolar, através dos Planos de Ação da GIDE (Gestão Integrada da Escola), estabelece estratégias e ações para que os alunos superem suas dificuldades.

A SEEDUC/RJ também premia, como no Saerj, os alunos que obtiveram melhor desempenho. Com base no 3º Saerjinho de 2011, foram oferecidas vagas para o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)¹⁰ através da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Faetec) e do Sistema S (SENAI/SENAC).

Como no Saerj, o Saerjinho também sinaliza o fluxo bimestral da escola (alunos com notas abaixo da média e abandono). Essa informação permite que a equipe gestora e equipe docente busquem meios de tornar a recuperação paralela, prevista no artigo 5º da Portaria SEEDUC/SUGEN nº 147/2011, mais eficiente e eficaz.

⁷ Professores que lecionam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

⁸ Salvo os concursos específicos para 40h ou para 30h.

⁹ Cada tempo de aula no Ensino Médio corresponde a 50 minutos.

¹⁰ A oferta de vagas para os cursos de educação profissional técnica de nível Ensino Médio são oferecidas no contraturno, de forma concomitante. A carga horária mínima é de 800h (<http://www.rj.gov.br>).

1.5. O UNIVERSO DAS ESCOLAS EM ANÁLISE

A escolha das unidades escolares deste estudo, o Colégio Estadual, denominado colégio A e a Escola Municipal, denominada escola B, se deve a proximidade entre elas (uma fica de frente para a outra) e a condição favorável para o levantamento dos dados, uma vez que sou gestora de uma das escolas e possuo um ótimo relacionamento com a equipe gestora da outra escola. Além disso, o colégio A, que atende exclusivamente ao Ensino Médio, recebe cerca de 75% dos alunos concluintes do 9º ano da escola B.

Situadas em Pedro do Rio¹¹, 4º distrito de Petrópolis, elas atendem a comunidade local e a comunidades de seu entorno que são predominantemente de classe média baixa. As atividades econômicas do distrito de Pedro do Rio se concentram no comércio e na agricultura.

A escola B oferece do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. É uma escola de grande porte dentro da realidade de Petrópolis, com aproximadamente 1200 alunos matriculados, funcionando nos três turnos, sendo que a noite oferece o Ensino Fundamental apenas na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

É uma escola que por vezes não possui um quadro completo de professores para o segundo segmento do Ensino Fundamental, mas que não foi o caso das turmas de 9º ano do período em questão, uma vez que os professores são alocados primeiramente nas turmas concluintes do segmento, porém não foi revelado se estas turmas tiveram todos os professores nos anos que antecederam o 9º ano, o que poderia influenciar negativamente no desempenho dos alunos nos anos seguintes.

A escola B apresentou em 2011 um fluxo de 0,79 (de cada 100 alunos 21 não foram aprovados) e desempenho de 5,25 (nota padronizada de Português e Matemática) na Prova Brasil, ficando com o Ideb de 4,2, superando assim sua meta para 2011 que era de 3,6 e a meta para 2013 que é de 4,0, segundo o site do INEP

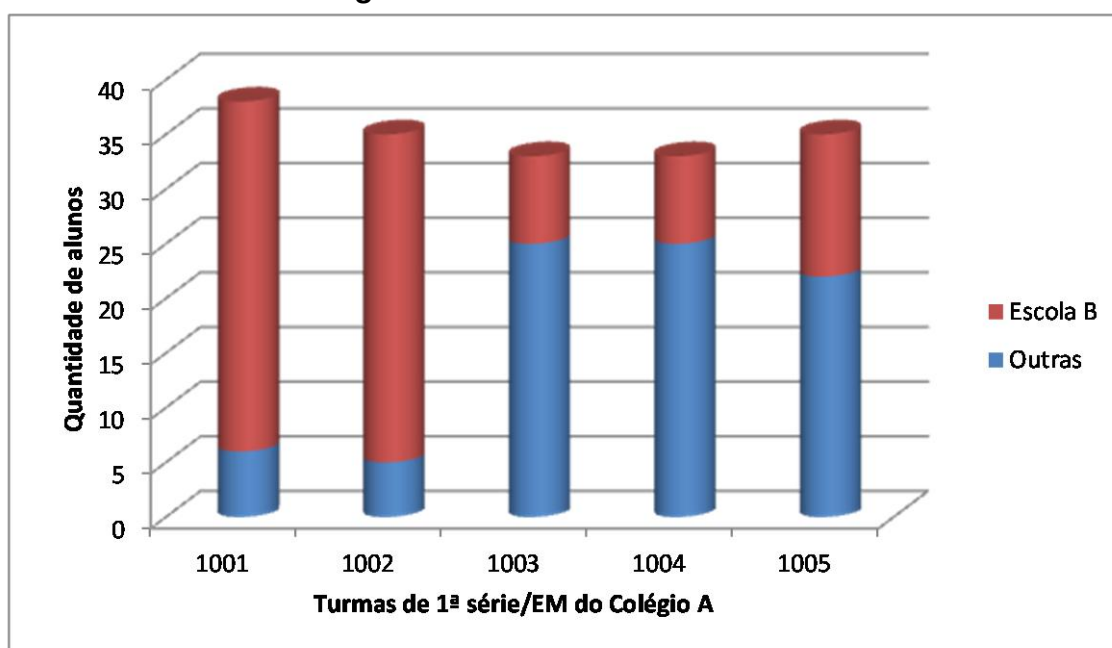
A escola B, no ano de 2011 possuía no 9º ano do Ensino Fundamental regular, 119 alunos, desses 76,47%, ou seja, 91 alunos matricularam-se, em 2012, no colégio A.

¹¹ Pedro do Rio fica distante do centro de Petrópolis 27 km, compreende os bairros de Vila Rica, Fagundes, Secretário, Barra Mansa, Alto do Pegado, Retiro das Pedras, Taquaril e Pedro do Rio. Possui aproximadamente 12 mil habitantes.

O colégio A oferece, exclusivamente, o Ensino Médio regular: no ano de 2012, obteve matrícula inicial de 513 alunos, distribuídos nos três turnos, pelas 17 turmas das quais: sete são de 1ª série, cinco de 2ª série e cinco de 3ª série. Este estudo, porém, considera apenas as turmas diurnas, mais especificamente as turmas 1001 e 1002, uma vez que elas apresentam uma maior homogeneidade quanto à idade, nível socioeconômico e principalmente possuem a maioria dos alunos egressos da escola B.

As turmas de 1ª série/EM diurnas possuem, juntas, 174 alunos sendo que 52,29% deles, são egressos da escola B.

Gráfico 03: Alunos egressos nas turmas de 1ª série/EM – diurno/2012



Fonte: elaborado pela autora

Como se pode observar no gráfico 03, as turmas de 1ª série do turno da manhã, 1001 e 1002, do colégio A possuem juntas 73 alunos. Desses, 62 (aproximadamente 85%) são egressos da escola B. Sendo assim esta análise tem como objeto de estudo apenas essas duas turmas, por apresentarem significativa presença dos alunos egressos da escola B. Cabe ressaltar que dos 62 alunos egressos da escola B das turmas desse estudo, apenas 08 alunos deixaram de fazer uma das duas avaliações. Desta forma a análise dos resultados está baseada nos 54 alunos que fizeram as duas avaliações.

1.6. RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES – SAERJINHO E PROVA PETRÓPOLIS – DAS ESCOLAS EM ANÁLISE

Todos os alunos egressos do 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal, salvo poucas exceções, fizeram a Prova Petrópolis/2011. Como o colégio A recebe para a 1ª série do Ensino Médio, todos os anos, mais de 95% de alunos egressos do município e estes se concentram principalmente nos turnos diurnos, a presente análise se fixa nas turmas do colégio A que receberam em 2012 o maior quantitativo de alunos egressos da escola B para a 1ª série do Ensino Médio, embora que em todas as turmas desta série existam alunos egressos da escola B.

Desta forma, foram analisados os resultados obtidos, na Prova Petrópolis em maio de 2011 e no Saerjinho do 1º bimestre (abril) de 2012, pelos 54 alunos, das turmas 1001 e 1002 do turno da manhã, do colégio A, egressos da escola B ambas localizadas em Pedro do Rio, 4º distrito de Petrópolis.

Uma vez que a Prova Petrópolis não possui uma escala própria para determinar em que nível cada aluno se encontra, a escala do Saerjinho foi, então utilizada. A seguir são apresentados os resultados do Saerjinho, para depois se apresentar os resultados da Prova Petrópolis.

1.6.1. Os resultados do Saerjinho.

Como visto na seção 1.2.2, que versa sobre os programas de avaliação da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, o Saerjinho é composto por 26 questões de Língua Portuguesa e 26 questões de Matemática (além das questões de Física, Química e Biologia que não fazem parte desse estudo) possuindo uma escala dividida em quatro níveis¹² – baixo, intermediário, adequado e avançado, como demonstrado na tabela 06. Ele é, em Petrópolis, uma avaliação exclusivamente das escolas estaduais.

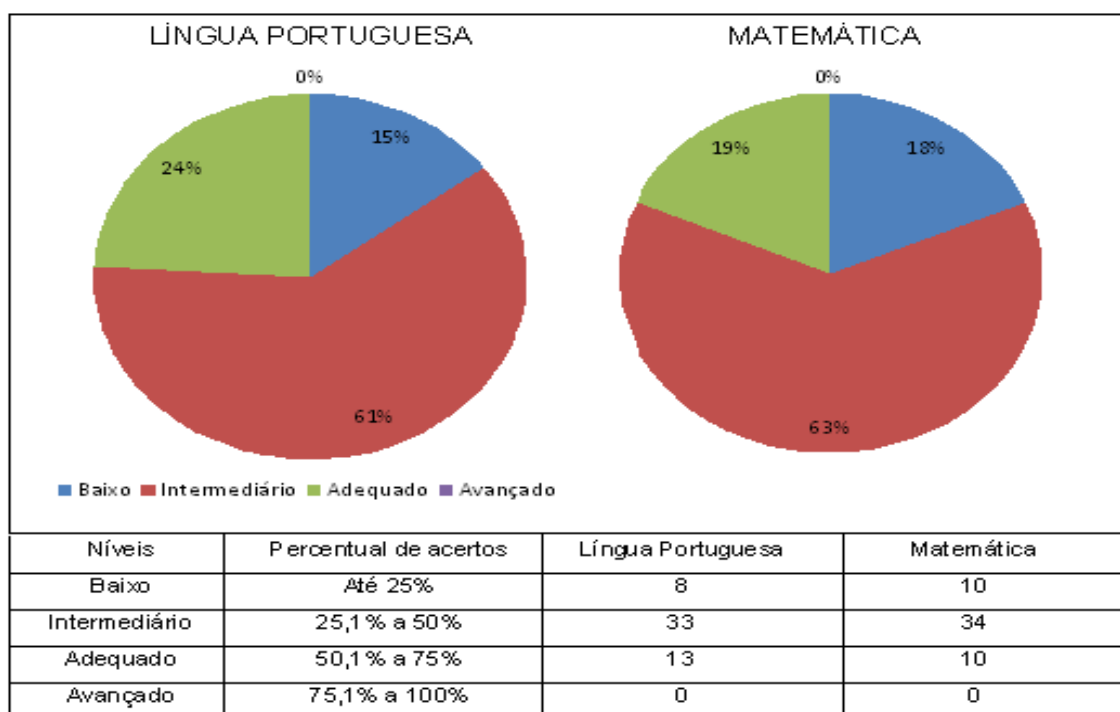
Dos 54 alunos analisados, um fez a menor pontuação (acertou apenas três questões em Língua Portuguesa) e um fez a maior pontuação (acertou 19 questões

¹² Figura 01, p.31.

em Matemática). A maior concentração de acertos foi em Matemática – nove alunos fizeram nove pontos, seguido por oito alunos que fizeram 13 pontos em Língua Portuguesa.

Nessa população (54 alunos que fizeram as duas provas) a média de acertos em Língua Portuguesa foi de 11 pontos, o que equivale a 42,30% e em Matemática, a média de acertos foi de dez pontos, equivalente a 38,46%. Desta forma, ao se analisar esse grupo de alunos do colégio A percebe-se que eles se encontram no nível intermediário em ambas as disciplinas.

Gráfico 04: Nível de desempenho dos alunos no Saerjinho 1ºbim/2012



Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com os dados apresentados no gráfico 04, pouco mais de um terço dos alunos encontram-se no nível adequado em Matemática e aproximadamente um quarto em Língua Portuguesa. E nenhum aluno, segundo esta avaliação, apresenta o nível avançado de desempenho em Língua Portuguesa e em Matemática.

1.6.2. Os resultados da Prova Petrópolis.

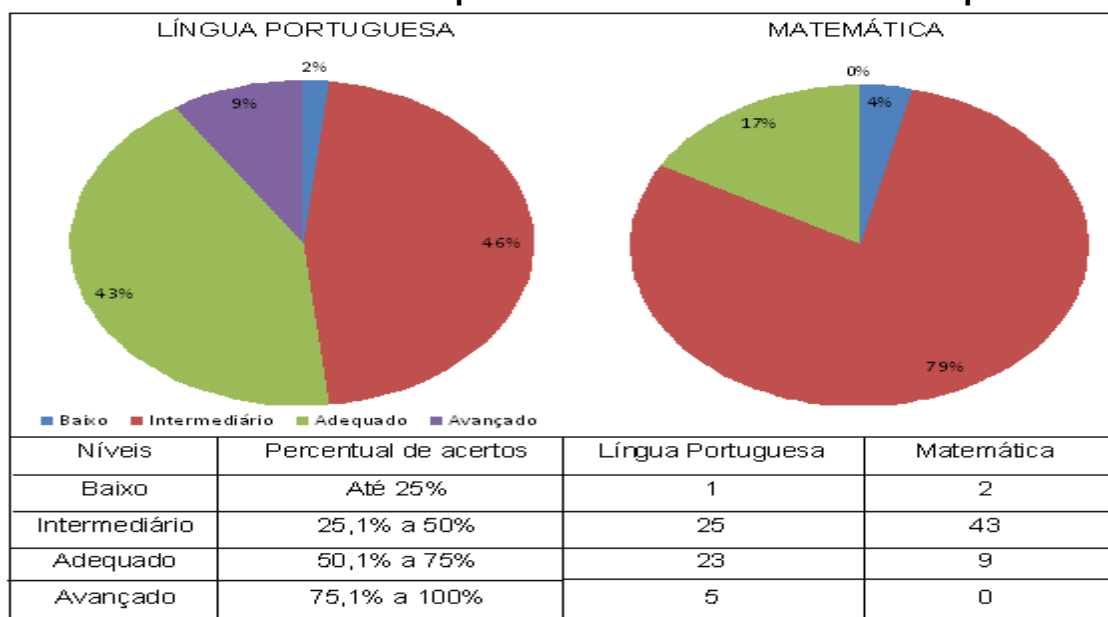
Tal qual o Saerjinho, a Prova Petrópolis também é composta de 26 questões de Língua Portuguesa e 26 questões de Matemática, porém ela não determinou níveis de desempenho para os alunos. Dessa forma serão utilizados os mesmos percentuais e os mesmos níveis do Saerjinho para a análise da Prova Petrópolis como elemento comparativo, guardando as devidas especificidades e proporções.

Na Prova Petrópolis o intervalo de acertos em Língua Portuguesa varia de seis a 22 pontos; este intervalo é menor na disciplina de Matemática que varia de seis a 17 pontos. O maior número de alunos, tanto em Língua Portuguesa (nove alunos) quanto em Matemática (11 alunos), acertaram 12 questões das 26 propostas.

A menor pontuação obtida pelos 54 alunos na Prova Petrópolis foi a de seis pontos tanto em Língua Portuguesa (um aluno) quanto em Matemática (dois alunos). Já a maior pontuação foi em Língua Portuguesa, na qual três alunos obtiveram 22 pontos. Em Matemática o aluno que fez um maior número de pontos acertou 17 questões.

A média de acertos dos alunos em análise foi de 14 pontos em Língua Portuguesa, o que equivale a 53,84% e em Matemática a média de acertos foi de 11 pontos equivalente a 42,30%. Assim, utilizando a mesma tabela de desempenho do Saerjinho, percebe-se que em Língua Portuguesa esse grupo de alunos encontra-se no nível adequado de desempenho, e no nível intermediário em Matemática. Porém ao se analisar os dados isoladamente verifica-se que também em Língua Portuguesa a maioria dos alunos encontra-se no nível intermediário.

Ao se observar a tabela do gráfico 05, abaixo, constata-se que pouquíssimos alunos, na Prova Petrópolis, possuem nível baixo de desempenho – um em Língua Portuguesa e dois em Matemática.

Gráfico 05: Nível de desempenho dos alunos na Prova Petrópolis/2011

Fonte: Elaborado pela autora

1.6.3 O que dizem os alunos

Dos 54 alunos que fizeram a Prova Petrópolis e o Saerjinho, 50 deles responderam a um questionário elaborado e aplicado pela pesquisadora contendo questões de aspectos gerais; aspectos referentes ao Ensino Fundamental (mais especificamente em relação ao 9º ano); aspectos referentes ao Ensino Médio; aspectos referentes às disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática; e aspectos referentes às avaliações externas com ênfase na Prova Petrópolis e no Saerjinho.¹³

As questões foram elaboradas de modo a diagnosticarem a percepção dos alunos deste estudo quanto a sua educação formal. Cabe ressaltar que os alunos não se identificaram nominalmente, apenas de que escola são egressos de tal forma que os questionários pudessem ter valia para este estudo.

Ao serem questionados quanto à importância dos estudos 98% dos alunos concordam com essa afirmativa (o número de alunos que não opinaram ou discordaram é pouco significativo). Quanto a gostarem ou não de estudar, 46%

¹³ Ao analisar individualmente cada questionário, percebe-se que há respostas que se contradizem, mas o estudo se deterá a análise quantitativa das respostas.

afirmam que gostam de estudar, 34% não opinaram a esse respeito e 20% dizem não gostar de estudar.

Mesmo com esses resultados a respeito de gostar ou não de estudar, 84% dos alunos pretendem ingressar em uma universidade, dando assim prosseguimento a seus estudos. Outro fator relevante é que 68% dos alunos fazem ou já fizeram cursos extracurriculares (inglês, informática, etc) demonstrando que estão preocupados com sua formação.

No que diz respeito à participação dos responsáveis em sua vida escolar, a maioria dos alunos entrevistados revelam que eles acompanham seus estudos e comparecem às reuniões no colégio, o que é corroborado pela frequência dos responsáveis da 1ª série do Ensino Médio registradas nas atas das reuniões. A participação e interesse dos pais/responsáveis na vida escolar do aluno é algo que interfere diretamente na aprendizagem e no desempenho deste. Como afirma Siqueira, 2010:

O incentivo familiar à educação tem papel primordial. Em determinadas culturas, como a oriental, é extremamente valorizada a educação formal. No Brasil a etnia oriental apresenta consistentemente os mais altos níveis educacionais em relação a todos os outros grupos étnicos, em todas as faixas de renda, sobretudo na de renda inferior. (Siqueira, Giannetti. 2010, p. 80)

Mais de 75% dos alunos afirmaram que seus professores de Português e Matemática de 9º ano explicavam muito bem as matérias e que eram muito exigentes também. O mesmo panorama se reflete quando indagados sobre essas questões no Ensino Médio.

Quando questionados se acharam o 9º ano fácil e sua opinião quanto ao Ensino Médio, há uma diferença considerável; enquanto 33 alunos afirmam que o 9º ano foi fácil, apenas oito dizem o mesmo a respeito do Ensino Médio.

Quanto à opinião dos alunos a respeito das avaliações externas, de um modo geral, 92% deles acham que elas são longas e 82% acham que são cansativas, porém é importante ressaltar que 78% dos alunos reconhecem que elas são necessárias e 86% que são importantes.

A opinião da importância das avaliações externas foi reforçada quando 80% dos alunos afirmaram ter sido a Prova Petrópolis e o Saerjinho importantes para seu aprendizado

A respeito do Saerjinho (avaliação bimestral da rede estadual do Rio de Janeiro), os alunos da 1ª série do Ensino Médio que tiveram contato com esta avaliação pela primeira vez afirmaram, em sua maioria, que as questões que constavam no Saerjinho, tanto no de Língua Portuguesa quanto no de Matemática, eram condizentes com os conteúdos que os professores dessas disciplinas estavam trabalhando em sala de aula.

1.7. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA.

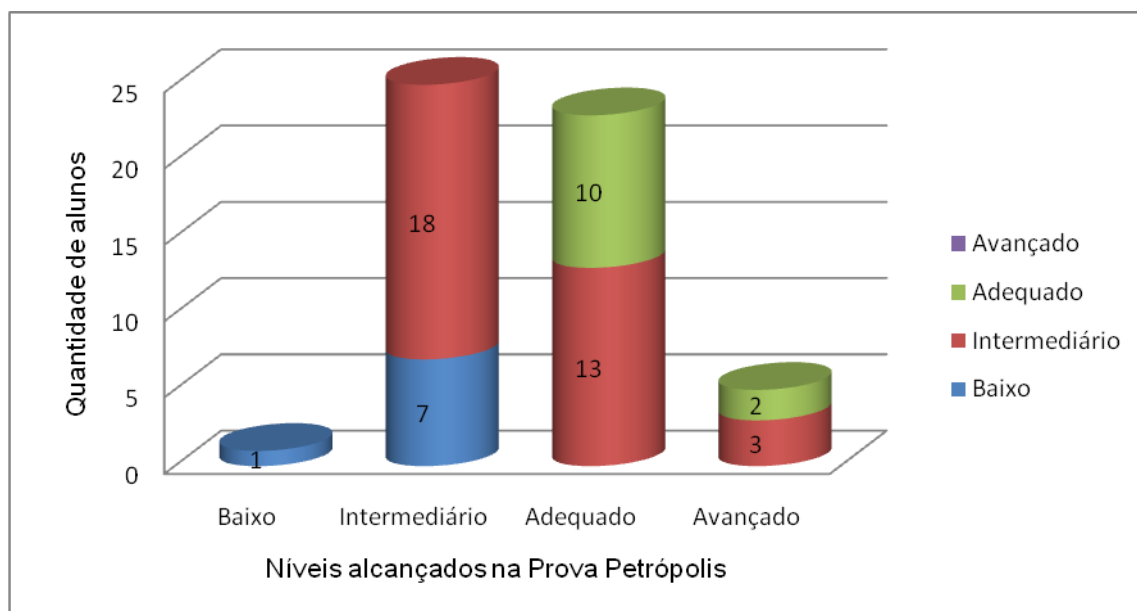
Ao cruzar os resultados obtidos no Saerjinho do 1º bimestre de 2012 com os da Prova Petrópolis (maio/2011), pelos mesmos alunos, constata-se que 06 alunos aumentaram seu quantitativo de acertos em Língua Portuguesa e 15 alunos aumentaram sua pontuação em Matemática. Dos 54 alunos desta análise, 07 mantiveram sua nota em Língua Portuguesa e apenas 04 mantiveram a mesma nota em Matemática.

Já o índice de diminuição de acertos cresceu significativamente: 41 em Língua Portuguesa e 35 em Matemática. Dos 05 alunos que na Prova Petrópolis, na disciplina de Língua Portuguesa, encontravam-se no nível avançado todos tiveram suas notas abaixadas; 02 deles passaram para o nível adequado e os outros 03 para o nível intermediário.

O gráfico 06, abaixo, demonstra a alteração ou permanência de nível, no Saerjinho em relação à Prova Petrópolis, que os 54 alunos apresentaram em Língua Portuguesa. Deste modo, o único aluno, dos 54, que se encontrava no nível baixo na Prova Petrópolis, permaneceu nesse nível no Saerjinho; dos 25 alunos que se encontravam no nível intermediário na Prova Petrópolis, sete diminuíram seu desempenho passando para o nível baixo e 18 permaneceram no nível intermediário; no nível adequado dos 23 alunos que ali se encontravam na Prova Petrópolis, 13 reduziram seu desempenho para o nível intermediário e 10 permaneceram neste nível na avaliação do Saerjinho; e por fim, dos cinco alunos que na Prova Petrópolis alcançaram o nível avançado todos tiveram uma queda em seu rendimento, sendo que três foram para o nível intermediário e dois para o nível

adequado no Saerjinho. No total 25 alunos (46%) experimentaram decréscimo de nível de desempenho.

Gráfico 06: Variação de níveis da Prova Petrópolis para o Saerjinho – Língua Portuguesa



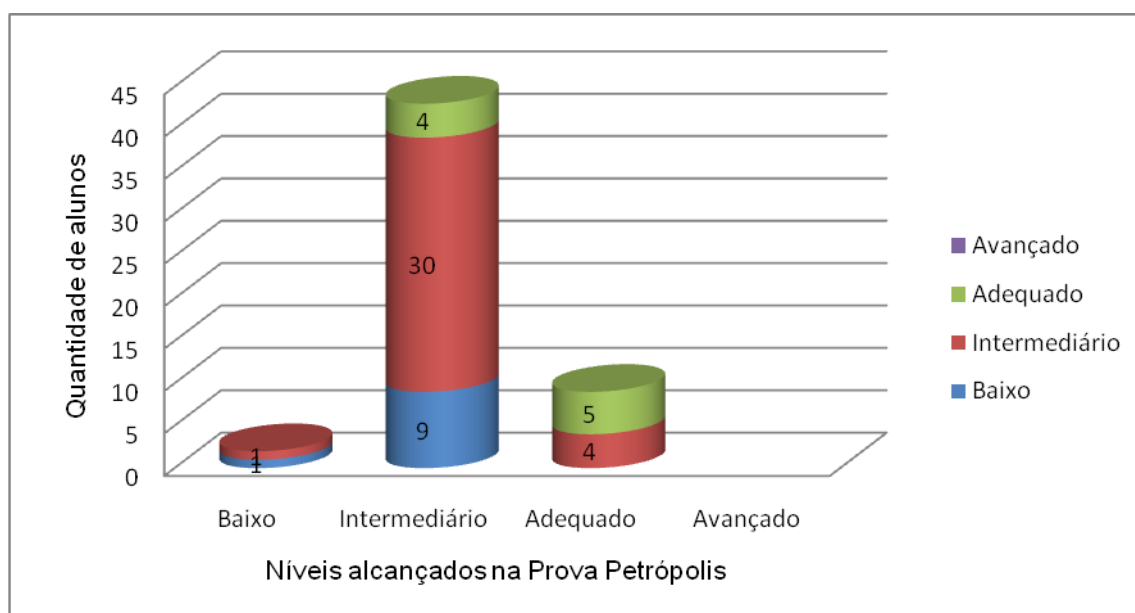
Fonte: Elaborado pela autora

Desta forma pode-se inferir que algo acontece nessa travessia do Ensino Fundamental para o Ensino Médio em Língua Portuguesa, pois nos dez meses subsequentes a Prova Petrópolis não houve aumento no desempenho desses alunos. Outro fato, também preocupante, é o de esses alunos não terem sanado suas dúvidas no primeiro bimestre do Ensino Médio.

O gráfico 07 demonstra essa mesma variação, alteração ou permanência de nível, em relação à disciplina de Matemática.

Em Matemática, percebe-se que dos dois alunos que se encontravam no nível baixo, um permaneceu neste nível e um deles progrediu para o nível intermediário; no nível intermediário, nove dos 39 alunos que atingiram este nível na Prova Petrópolis passaram para o nível baixo e 30 se mantiveram nesse nível; também no nível adequado observa-se uma queda de aproximadamente 45% dos alunos que atingiram esse nível na Prova Petrópolis para o nível intermediário no Saerjinho. No total 13 alunos (24%) experimentaram decréscimo de nível de desempenho.

Gráfico 07: Variação de níveis da Prova Petrópolis para o Saerjinho – Matemática



Fonte: Elaborado pela autora

Através dos dois últimos gráficos percebe-se também que apenas em Matemática houve uma modesta mudança (cinco alunos apenas) entre o nível baixo e intermediário para o nível imediatamente superior. Já as mudanças para níveis imediatamente inferiores aparecem tanto em Língua Portuguesa (25 alunos) quanto em Matemática (13 alunos). Constatase então que a trajetória em Língua Portuguesa é mais insatisfatória do que a de Matemática.

Este declínio, principalmente em Língua Portuguesa, onde há uma interseção considerável das habilidades testadas, demonstra que os esforços feitos ainda não são suficientes para elevar os níveis de desempenho dos alunos a cada ano.

Além disso, percebe-se que embora haja avaliações diagnósticas para detectar os déficits de aprendizagem, em ambas as redes, estas ainda não se constituem medidas eficazes para sanar as dificuldades encontradas. É necessário buscar soluções para que, efetivamente, os resultados sejam utilizados de modo que o baixo desempenho escolar apresentado, alcance níveis mais satisfatórios.

2. ENSINO MÉDIO – ETAPA FINAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

No capítulo anterior foram apresentadas as características da rede estadual de educação e da rede municipal de educação no município de Petrópolis/RJ. Além disso, foram caracterizados também os sistemas de avaliação que envolvem ambas as redes. Os dados apresentados demonstraram que há um declínio na aprendizagem dos alunos entre o 9º ano do Ensino Fundamental e a 1ª série do Ensino Médio do colégio pesquisado.

Com base no estudo de caso que envolveu a análise de documentos, entrevistas e aplicação de questionários chega-se a seguinte questão de investigação: o que interfere para que haja um declínio tão evidenciado de desempenho dos alunos entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio?

Neste capítulo, a questão de investigação obtida sobre o estudo de caso aqui apresentado é observada a partir de um diálogo com parte da produção acadêmica que abrange o tema estudado.

Vários autores abordam os dilemas do Ensino Médio no Brasil através da questão sociocultural e que o baixo desempenho dos alunos, além das variáveis sociais que interferem nesse desempenho, perpassa pelo professor e pela gestão pedagógica da escola. Pelo professor, à medida que é ele um dos responsáveis por criar situações didáticas, fazer as transposições didáticas necessárias e estabelecer com os alunos o contrato didático que, mesmo implícito, norteará toda sua prática durante o período letivo com seu grupo de alunos. E pela equipe pedagógica, à medida que é através dela que o clima escolar, ou cultura da escola¹⁴, é estabelecido.

Desta forma, o segundo capítulo deste trabalho está dividido em quatro seções de modo que se possa, em cada uma delas, traçar paralelos com os resultados da pesquisa e o debate acadêmico, além das experiências de outras redes.

Na primeira seção, o paralelo entre resultados obtidos por nossa pesquisa de campo e parte da produção acadêmica, é traçado a partir de vertentes históricas, situando como o Ensino Médio vem se desenvolvendo desde a década de 1960 no

¹⁴ Termo utilizado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. (Delors, 2006)

Brasil; e socioculturais, demonstrando o quando esses fatores interferem no desempenho escolar dos alunos do Ensino Médio.

A seção dois deste capítulo trata de como a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) versa sobre o Ensino Médio e como o estado do Rio de Janeiro vem se apresentando no cenário educacional brasileiro nesta etapa da educação básica.

As experiências de outras redes que tratam de certa forma do tema que aqui é apresentado farão parte da seção três. O objetivo é compreender como essas redes lidam com dilemas semelhantes ao que é mostrado na pesquisa e como buscam resolver esses dilemas.

Por fim, a seção quatro apresenta elementos de conclusão que apontam os caminhos para um plano de intervenção, a ser proposto no capítulo 3, de modo que os impasses expostos tenham uma solução factível.

Com base nesses aportes, ao final do trabalho, no capítulo 3, pretende-se propor um plano de intervenção educacional fazendo com que a questão de investigação sugerida tenha um possível caminho a ser seguido, para que melhores resultados no desempenho dos alunos sejam alcançados.

2.1. A TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO.

Até aproximadamente a década de 1960 o Ensino Médio, a época denominado Ensino Secundário de 2º ciclo, possuía um caráter propedêutico para as minorias da elite e um caráter profissionalizante para as classes populares que não teriam condições de alcançar o Ensino Superior.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 4.024, de 1961 tem um título inteiro destinado a “Educação de Grau Médio” (Título VII). Em seu capítulo I, que trata do Ensino Médio, o artigo 33 expressa: “A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente” e o artigo 34 diz que:

“O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e

de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (BRASIL, 1961).

Quanto ao ensino técnico de grau médio ele poderia abranger os seguintes cursos: industrial, agrícola e comercial. Eles eram regulamentados nos diferentes sistemas de ensino e seus diplomas registrados no MEC.

Uma nova versão da LDBEN foi aprovada em 1971, a lei nº 5.692. Nessa versão o primeiro capítulo trata sobre o ensino de 1º e 2º graus e em seu artigo 1º diz que:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

Ainda a respeito da qualificação para o trabalho, no artigo 5º, parágrafo 1º alínea b determina que no ensino de segundo grau *predomine a parte de formação especial*, para no parágrafo 2º definir que esta formação especial tenha como um dos objetivos a habilitação profissional no ensino de 2º grau. Sendo assim, com esta lei todos teriam uma formação profissional ao término do 2º grau.

À época a Constituição Federal em seu artigo 168, parágrafo 3º inciso III, determinava que:

[...] o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o poder público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigindo o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior (BRASIL, 1967).

Porém, apenas uns poucos alunos conseguiam ingressar nas universidades públicas fazendo com que o Ensino Superior continuasse a reproduzir uma latente divisão social da educação.

Uma terceira versão da LDBEN sancionada em 20 de dezembro 1996, lei nº 9.394, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Esta versão, em vigor até hoje, no Título III, do direito à educação e do dever de educar, em seu artigo 4º, que versa sobre o dever do Estado com a educação escolar pública,

determina, na alínea II que: “será garantida a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” ¹⁵.

A seção IV desta lei trata exclusivamente do Ensino Médio e possui dois artigos (artigo 35 e 36) que tratam, respectivamente, das finalidades e das diretrizes do currículo do ensino médio.

A LDBEN estabelece quatro finalidades para esta etapa de ensino, a saber: i) preparação básica para o trabalho e a cidadania; ii) consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; iii) desenvolver a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico; e iv) compreender os fundamentos científicos tecnológicos relacionando a prática com a teoria.

Especificamente no que tange a finalidade de “consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (BRASIL, 1996) é possível perceber através dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações sistêmicas a que foram submetidos que, ao contrário do estabelecido, há existência de uma defasagem entre os dois níveis de ensino.

Segundo os dados coletados e expostos no capítulo 1 desse estudo, dos 54 alunos que fizeram as avaliações Prova Petrópolis no 9º ano do Ensino Fundamental em 2010 e Saerjinho do 1º bimestre na 1ª série do Ensino Médio em 2011, 25 deles obtiveram em Português um desempenho inferior no Saerjinho.

Embora reconhecidas as limitações desta análise por serem baseadas na avaliação do 1º bimestre letivo de 2011, este quantitativo se torna relevante uma vez que tanto a Prova Petrópolis quanto o Saerjinho possuem basicamente a mesma matriz de referência, fazendo-se supor, que os alunos já teriam conseguido sanar suas dúvidas quanto às competências solicitadas.

Desta forma, o Ensino Médio não vem conseguindo consolidar nem aprofundar conhecimentos. A cada ano conteúdos e conceitos, antes ministrados e aprendidos pelos alunos no Ensino Fundamental, tem ficado a cargo do Ensino Médio, pois, por não serem assimilados esses conteúdos na série/ano de escolaridade correspondente e de forma adequada, a lacuna que se cria impede a compreensão dos conteúdos e conceitos próprios do Ensino Médio.

¹⁵ Em 2009, esta alínea foi alterada pela Lei nº 12.061 e passou ter a seguinte redação: “universalização do ensino médio gratuito”.

A defasagem na aprendizagem desses conteúdos e conceitos básicos faz com que os alunos encontrem muita dificuldade em assimilar conteúdos e conceitos mais elaborados fazendo com que o professor não consiga dar prosseguimento a sua disciplina, obrigando-o a retornar e retomar esses conteúdos, ensinando-os novamente. Isso se torna mais um dos fatores que corroboram, logo na primeira série, para que o desempenho dos alunos seja aquém do esperado.

Essa constante necessidade de ficar retornando aos conteúdos que já deveriam estar assimilados pelos alunos, se torna um dos grandes entraves, quiçá o maior deles, para a prática de ensino e aprendizagem no Ensino Médio, uma vez que não se consegue consolidar nem aprofundar tais conhecimentos.

No que diz respeito ao currículo do Ensino Médio a LDBEN 9394/96 estabelece as seguintes diretrizes:

- I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (BRASIL, 1996).

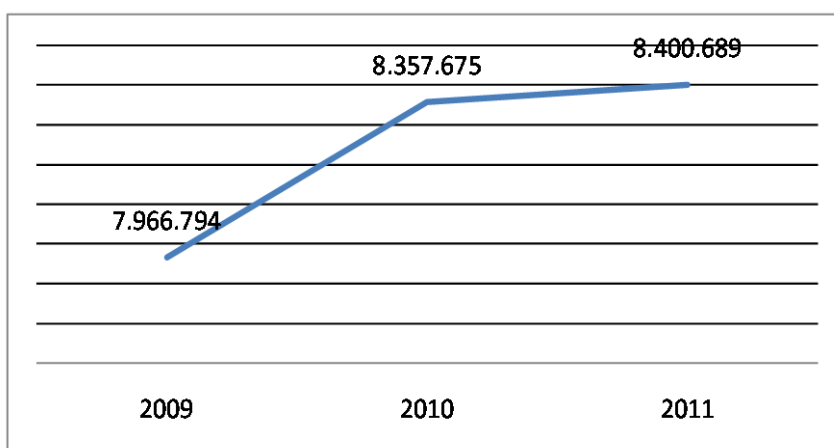
Assim, espera-se que o Ensino Médio tenha um currículo diversificado e flexível com competências e habilidades a serem adquiridas bem definidas. Esses princípios, a diversificação e a flexibilização do currículo, já se encontravam nas leis nº 4.024/61 e nº 5.692/71. Porém, esse discurso não ecoa nas escolas, como afirma Domingues *et al* (2000):

A diversificação e a flexibilização perderam-se na trajetória, no processo de implementação das reformas. Acontece que do nível nacional à unidade escolar, tem se chegado, quase sempre, a um currículo único. A perda ocorrida desnuda a falsidade desses princípios, uma vez que o currículo se torna único (DOMINGUES *et al*, 2000, p. 68).

Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 obriga o Estado a ampliar o acesso dos jovens a educação básica determinando que a educação básica seja obrigatória dos 04 aos 17 anos de idade e que esta também seja assegurada aqueles que não tiveram acesso a ela na idade apropriada.

Com isso o Ensino Médio, etapa final da educação básica brasileira com duração mínima de três anos vem, a cada ano, expandindo sua oferta.

Gráfico 08: Evolução da matrícula no Ensino Médio – Brasil



Fonte: Adaptado pela autora a partir dos dados do Todos pela Educação (2012)

Essa expansão do Ensino Médio vem fazendo com que políticas públicas educacionais sejam pensadas em seu favor. Tais políticas começaram efetivamente no início do século XXI devido às mudanças ocorridas na área socioeconômica, cultural e principalmente na área tecnológica (NEUBAUER et al, 2011).

Um fator que também contribui para essa expansão é a universalização do Ensino Fundamental. Segundo Neubauer (2011) a universalização do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, do Ensino Médio traz outros desafios:

A democratização do acesso implicaria maior heterogeneidade do corpo discente, e a mudança do perfil do alunado, conseqüências para o currículo, para os métodos pedagógicos e para a formação dos professores, que iriam lidar com um público cada vez mais diverso e sem histórico familiar de frequência a esse nível de ensino (NEUBAUER et al, 2011, p. 13).

Corroborando com o pensamento de Neubauer (2011), Berger Filho (2002) afirma que acesso não é só o ingresso, mas também e principalmente a permanência no Ensino Médio e que “uma política, cujo objeto seja melhorar o

acesso ao ensino médio necessita agir nos quatro anos finais do ensino fundamental, com estratégias de correção de fluxo” (p. 286).

Esse problema de fluxo pode ser considerado um dos fatores que levam ao baixo desempenho dos alunos na 1ª série do Ensino Médio, pois ao acumularem insucessos em sua trajetória escolar sua autoestima é comprometida fazendo com que abandonem a escola ou, de forma implícita ou explícita, assumam um rótulo que enfatiza a profecia autorrealizadora¹⁶, na qual se acredita que o aluno está fadado ao fracasso ou ao sucesso por um pré-julgamento levando-o à falta de confiança e credibilidade em si próprio.

Outro problema é o fato do Ensino Médio ainda não ter uma identidade, o que precisa ser urgentemente construída definindo se o Ensino Médio será uma “ponte” para o Ensino Superior ou se ele terá um fim em si mesmo. A esse respeito o documento da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, *Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil*, afirma que:

Um dos principais desafios da educação consiste no estabelecimento do significado do ensino médio, que, em sua representação social, ainda não respondeu aos objetivos que possam ser considerados para além da mera passagem para o ensino superior ou para a inserção na vida econômico-produtiva (MEC, 2008).

Neste ínterim faz-se necessário que a qualidade da educação, principalmente a pública, ganhe novo ânimo com a melhora substancial do desempenho dos alunos, pois:

O ensino médio passa a integrar o processo educacional que a nação considera básico para o exercício da cidadania, para o acesso às atividades produtivas, inclusive para a continuação, nos níveis mais elevados e complexos da educação e para o desenvolvimento pessoal (BERGER FILHO, 2002, p. 284).

Ainda segundo o mesmo autor:

As competências que o educando deve demonstrar ao final do ensino médio requerem, na construção do currículo desse ensino, um compromisso com o mundo do trabalho e com a prática social,

¹⁶ Profecia autorrealizadora é a expectativa ou o pré-conceito que se cria de algo ou de alguém e, mesmo que ela seja errônea ou diferente da vontade do próprio indivíduo em questão, pode se concretizar (SOUZA, 2008).

dentro de uma dimensão do aperfeiçoamento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BERGER FILHO, 2002, p. 291).

Partindo dessa premissa o MEC vem propondo ações para que este cenário se modifique, pois como afirma Maria do Pilar Lacerda (2010), “há políticas públicas que devem impactar a geração atual”. Dentre essas ações encontram-se alguns programas: Ensino Médio Inovador; Brasil Profissionalizado, Ensino Médio Integrado, Escola Técnica Aberta do Brasil (e-TEC Brasil).

Uma característica desses programas é o fato de todos eles terem um formato que valoriza a educação profissional o que pode ser um indicador da identidade que o MEC quer imputar ao Ensino Médio. Todavia, esses programas não se encontram em todas as Unidades Escolares.

Além desses programas o MEC também estendeu a aplicação de verbas para merenda e livro didático ao Ensino Médio.

Conclui-se, então, que a universalização do Ensino Fundamental e as políticas para o Ensino Médio não estão garantindo que o desempenho dos alunos esteja a contento como desejado, pelo Ministério da Educação, para o Ensino Médio.

Esse é um desafio que o poder público toma para si ao propor programas, planos e ao formular políticas públicas para a educação, mas que cada um dos atores envolvidos na educação também deve contribuir para os fatores que geram dilemas ao ensino médio, tais como falta de accountability, despreparo dos profissionais da educação, evasão escolar e falta de identidade, sejam minimizados.

2.2 O DESEMPENHO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

Uma das grandes preocupações que aflige a educadores e estudiosos da educação básica diz respeito ao desempenho escolar dos jovens. Essa preocupação se justifica na medida em que as avaliações sistêmicas apontam para uma defasagem na aprendizagem dos alunos (NEUBAUER *et al*, 2011)

O Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), desenvolvido e coordenado pela Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE) avalia alunos com 15 anos de idade com a finalidade de identificar se estes adquiriram os conhecimentos e habilidades desejáveis, pois é nesta idade, 15 anos, que os jovens na maioria dos países, deveriam concluir a educação básica. (INEP, 2013)

Como o PISA é aplicado em vários países, esta avaliação se torna um bom termômetro para se analisar como está o desempenho dos alunos em cada um desses países nas disciplinas de Leitura, Matemática e Ciências. Cabe ressaltar que o PISA também leva em consideração outros fatores e não apenas os resultados dos testes de Leitura, Matemática e Ciências.

Além de observar as competências em Leitura, Matemática e Ciências, o PISA coleta informações para a elaboração de indicadores contextuais, os quais possibilitam relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. Essas informações são coletadas por meio da aplicação de questionários específicos para alunos e para as escolas. (INEP, 2013)

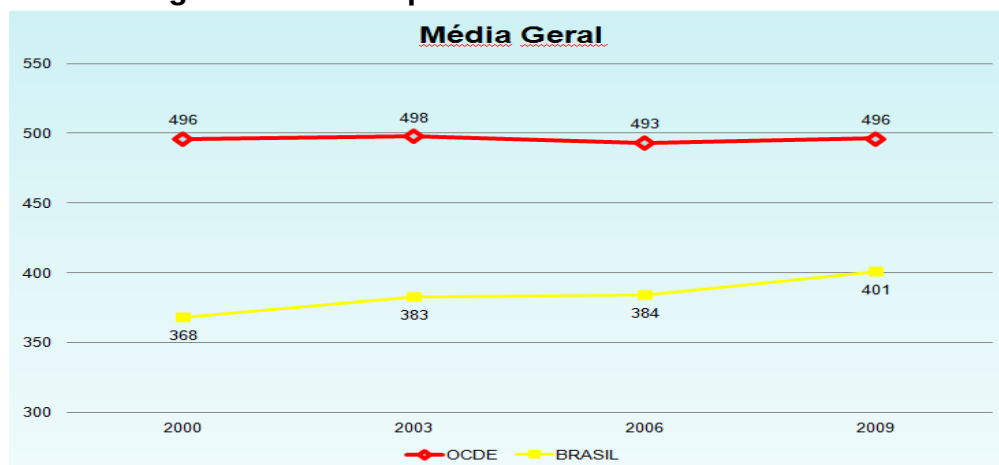
Desta forma, os resultados do PISA são bons indicadores que os governos possuem para (re)formulação de políticas públicas para a educação.

O Brasil participa do PISA desde sua primeira edição em 2000, com o intuito de obter um diagnóstico da situação de seus alunos na faixa etária de 15 anos de idade. Segundo a presidente do INEP a época, Maria Helena Guimarães de Castro:

Esta participação do Brasil no Pisa ocorre dentro da perspectiva de se obter informações que possam situar o desempenho dos alunos brasileiros no contexto da realidade educacional, em nível nacional e internacional. Podemos ainda, a partir da análise dos dados coletados, fomentar a discussão sobre indicadores de resultados educacionais adequados à realidade brasileira. As análises procurarão identificar os determinantes demográficos, sociais, econômicos e educacionais do desempenho de alunos e escolas. Juntamente com outros dados já produzidos no Brasil, essas análises poderão permitir às escolas, com o apoio das demais instâncias dos sistemas de ensino, avaliar seus processos, verificar suas debilidades e qualidades, e planejar a melhoria do processo educativo. Da mesma forma, poderão permitir aos organismos responsáveis pela política educacional desenvolver mecanismos de compensação que superem gradativamente as desigualdades educacionais. (INEP, 2001)

Nas avaliações do PISA no período de 2000 a 2009 o desempenho dos alunos brasileiros vem apresentando melhoras, porém continuam abaixo da média geral dos países participantes.

Figura 04: Desempenho no PISA – Brasil e OCDE



Fonte: INEP

Percebe-se que a variação da média dos países participantes no PISA não sofreu grandes alterações entre os anos de 2000 e 2009, porém mesmo tendo o Brasil, neste mesmo período, um crescimento considerável ainda não conseguiu alcançar a média dos países que formam a OCDE.

Segundo o Relatório Nacional – PISA 2000 (INEP, 2001):

Há um grupo de países da OCDE com resultados estatisticamente superiores à média do conjunto dos países que formam a OCDE. [...] Há um grupo de países com resultados estatisticamente equivalentes à média dos países da OCDE. [...] Há um grupo de países com resultados estatisticamente inferiores¹⁷ à média da OCDE. (INEP, 2001)

Como o PISA avalia alunos com 15 anos de idade, independente de sua série/ano de escolaridade, em 2007, o INEP criou o Ideb com o objetivo de, em um único indicador, reunir dois conceitos importantes para a educação: o fluxo escolar e o desempenho dos alunos nas avaliações sistêmicas.

¹⁷ O Brasil faz parte do grupo de países que estão “estatisticamente inferiores à média da OCDE” (INEP, 2001)

A série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. (INEP, 2013)

Segundo informações do INEP, é através do Ideb que pode se verificar se as metas fixadas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estão sendo cumpridas (INEP, 2013).

A apresentação deste indicador se mostra pertinente por ser uma medida educacional do Governo Brasileiro com o intuito de identificar aspectos que devem ser superados na Educação do Brasil possibilitando a criação de estratégias mais assertivas para levar os índices de desempenho do país, tanto em âmbito nacional quanto mundial, ou seja, melhorando os índices que apontam para a Educação. (NUNES e VIEIRA, 2011, p. 17)

Em média o desempenho dos alunos no PISA, levando em consideração sua proficiência e rendimento, nos países desenvolvidos que fazem parte da OCDE é o equivalente a média 6,0. Desta forma, estipulou-se que esta seria a meta nacional a ser atingida em 2021 no Ideb para o primeiro segmento do Ensino Fundamental¹⁸.

A definição de uma meta nacional para o Ideb em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), a média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA e no Saeb (INEP, 2013).

Já para o Ensino Médio as metas são mais baixas como demonstra a figura abaixo que apresenta os resultados do Ideb no Brasil para o Ensino Médio, nos anos de 2005, 2007, 2009 e 2011 e as metas estabelecidas para a rede pública, estadual e privada.

¹⁸ Compreende do 1º ao 5º ano de escolaridade.

Figura 05: Ideb 2005, 2007, 2009, 2011 e suas Projeções para o Brasil

Ensino Médio									
	IDEB Observado				Metas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	5.2
Dependência Administrativa									
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.9
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.1	3.2	3.3	3.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.6	5.7	5.8	6.0	7.0

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: INEP, 2013

Ao contrário da meta estabelecida para o Ideb de 2021 para o Brasil como um todo no Ensino Médio, para as redes públicas espera-se que neste ano, em função dos últimos resultados no exame do Ideb, a média a ser alcançada seja 4,9.

Essa projeção, abaixo da meta desejada para o Brasil como um todo, pode ser um reflexo das dificuldades apontadas para a consolidação e o aprofundamento de conceitos e conteúdos próprios do Ensino Médio pelos alunos.

2.2.1 O desempenho na rede estadual do Rio de Janeiro

Ao se traçar uma série histórica com os resultados do Ensino Médio do Rio de Janeiro no Ideb (figura 06) nos anos de 2005, 2007 e 2009 percebe-se que este se manteve praticamente inalterado.

Comparando os resultados obtidos em 2009 pelo estado do Rio de Janeiro, na terceira série do Ensino Médio da rede estadual com a mesma série e rede dos outros entes federados, constata-se que o estado do Rio de Janeiro teve a segunda pior nota, junto com Alagoas, Amapá e Rio Grande do Norte.

Contudo, os estados do Amapá e Rio Grande do Norte alcançaram a meta estabelecida pelo Governo Federal¹⁹ como mostra a figura abaixo, onde as marcações em verde apontam as metas alcançadas. Isso fez com que o estado do

¹⁹ As metas foram definidas a partir das avaliações de 2005

Rio de Janeiro ficasse em 26º lugar no ranking do Ideb do referido ano, estando entre os 03 estados da federação que não atingiram suas metas mesmo com uma diferença de apenas 0,1 para que a meta fosse alcançada.

Figura 06: IDEB 2005, 2007, 2009 e suas Projeções para os Estados

3ª série EM

Estado *	Ideb Observado			Metas Projetadas							
	2005 *	2007 *	2009 *	2007 *	2009 *	2011 *	2013 *	2015 *	2017 *	2019 *	2021 *
Piauí	2,3	2,5	2,7	2,3	2,4	2,6	2,8	3,2	3,6	3,8	4,1
Alagoas	2,8	2,6	2,8	2,8	2,9	3,1	3,3	3,7	4,1	4,4	4,6
Amapá	2,7	2,7	2,8	2,7	2,8	3,0	3,2	3,6	4,0	4,3	4,5
Rio de Janeiro	2,8	2,8	2,8	2,8	2,9	3,1	3,3	3,7	4,1	4,4	4,6
Rio Grande do Norte	2,6	2,6	2,8	2,6	2,7	2,9	3,2	3,5	3,9	4,2	4,4
Mato Grosso	2,6	3,0	2,9	2,6	2,7	2,9	3,1	3,5	3,9	4,2	4,4
Sergipe	2,8	2,6	2,9	2,9	3,0	3,1	3,4	3,7	4,2	4,4	4,7
Maranhão	2,4	2,8	3,0	2,5	2,6	2,7	3,0	3,3	3,7	4,0	4,2
Pará	2,6	2,3	3,0	2,7	2,7	2,9	3,2	3,5	4,0	4,2	4,4
Paraíba	2,6	2,9	3,0	2,7	2,7	2,9	3,2	3,5	4,0	4,2	4,4
Pernambuco	2,7	2,7	3,0	2,7	2,8	3,0	3,2	3,6	4,0	4,3	4,5
Bahia	2,7	2,8	3,1	2,7	2,8	3,0	3,3	3,6	4,1	4,3	4,5
Goiás	2,9	2,8	3,1	2,9	3,0	3,2	3,4	3,8	4,2	4,4	4,7
Amazonas	2,3	2,8	3,2	2,3	2,4	2,5	2,8	3,1	3,5	3,8	4,0
Distrito Federal	3,0	3,2	3,2	3,0	3,1	3,3	3,6	3,9	4,4	4,6	4,8
Tocantins	2,9	3,1	3,3	2,9	3,0	3,2	3,4	3,8	4,2	4,5	4,7
Ceará	3,0	3,1	3,4	3,0	3,1	3,2	3,5	3,9	4,3	4,5	4,8
Espírito Santo	3,1	3,2	3,4	3,1	3,2	3,4	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9
Acre	3,0	3,3	3,5	3,0	3,1	3,3	3,5	3,9	4,3	4,6	4,8
Mato Grosso do Sul	2,8	3,4	3,5	2,9	3,0	3,2	3,4	3,8	4,2	4,5	4,7
Roraima	3,2	3,1	3,5	3,3	3,4	3,5	3,8	4,2	4,6	4,8	5,1
Minas Gerais	3,4	3,5	3,6	3,5	3,6	3,7	4,0	4,4	4,8	5,0	5,3
Rio Grande do Sul	3,4	3,4	3,6	3,5	3,6	3,7	4,0	4,4	4,8	5,0	5,3
São Paulo	3,3	3,4	3,6	3,3	3,4	3,6	3,9	4,2	4,6	4,9	5,1
Rondônia	3,0	3,1	3,7	3,0	3,1	3,3	3,5	3,9	4,3	4,5	4,8
Santa Catarina	3,5	3,8	3,7	3,5	3,6	3,8	4,0	4,4	4,8	5,1	5,3
Paraná	3,3	3,7	3,9	3,3	3,4	3,6	3,9	4,2	4,6	4,9	5,1

Fonte: INEP

Este fato causou um grande desconforto entre as autoridades do Governo do Estado do Rio de Janeiro, fazendo com que se repensasse a educação oferecida pela rede estadual de ensino e como se poderia reverter essa situação.

Segundo estudos feitos pela SEEDUC/RJ, isso foi ocasionado pela taxa média de aprovação apesar de que, se fosse levado em conta apenas a proficiência dos alunos, ainda assim o estado ocuparia a 16ª posição.

Diante dessa constatação a SEEDUC/RJ passou a implementar uma série de políticas públicas, publicadas no Programa de Educação do Estado (SEEDUC/RJ, 2011), ancoradas na avaliação e na responsabilização, para que esse quadro se reverta, pois sua meta é a de que em cinco anos, ou seja, em 2013, o estado do Rio de Janeiro passe a ocupar a 5ª posição no Ideb.

A primeira política proposta foi o programa de aprimoramento e valorização dos servidores públicos da SEEDUC/RJ que se aplicou através do Decreto nº 42.793 em 06 de janeiro de 2011. Esse decreto possui seis capítulos que versam sobre: i – aferição da qualidade escolar; ii – bonificação a ser paga aos servidores da SEEDUC/RJ decorrente do cumprimento das metas estabelecidas; iii – recrutamento e seleção para funções e cargos estratégicos da SEEDUC/RJ; iv – formação e desenvolvimento para os servidores da SEEDUC/RJ; v – avaliação das competências, “com o objetivo de monitoramento sistemático e contínuo da atuação individual dos servidores” da SEEDUC/RJ; vi – currículo mínimo.

No que tange a aferição da qualidade escolar, a SEEDUC/RJ criou o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDERJ) que determina uma meta anual para cada Unidade Escolar.

O IDERJ indica a qualidade escolar do Estado do Rio de Janeiro e é formado por dois indicadores: o Índice de Fluxo²⁰ (IF) e o Índice de Desempenho²¹ (ID).

²⁰ O IF considera as taxas de aprovação de todas as séries de um mesmo nível de ensino.

²¹ O ID utiliza as notas do SAERJ para seu cálculo.

Figura 07: Como o IDERJ é composto



Fonte: SEEDUC/RJ, 2011

Outra política proposta é o Saerjinho cuja aplicação de testes padronizados ocorre a cada bimestre letivo. Esse exame auxilia os professores que podem, de forma imediata, detectar quais habilidades e competências precisam ser mais trabalhadas para que os alunos alcancem um desempenho desejável.

Paralelamente ao Saerjinho a SEEDUC/RJ desenvolveu o Currículo Mínimo²² que, atualmente, abrange todas as disciplinas para que as escolas de sua rede tenham uma “expectativa comum sobre o que deve ser ensinado e aprendido a cada ano de ensino” (SEEDUC/RJ).

Segundo Beatriz Pelosi, diretora de Pesquisa e Orientação Curricular da SEEDUC/RJ:

[...] o currículo mínimo procurou contemplar todos os conhecimentos importantes para que o aluno tenha uma formação completa, cumprindo os objetivos da educação básica: preparo para o mundo do trabalho, para o estudo universitário e para a vida, estimulando a cidadania. Com o cumprimento do currículo mínimo, o aluno também tem a garantia de estar sendo preparado para as avaliações como a Prova Brasil e o Enem. (RIO DE JANEIRO, 2011)

Pela proposta da SEEDUC/RJ o currículo mínimo foca nos resultados e o importante é “o que o aluno deve ser capaz de fazer e saber ao final de cada ano de ensino” (SEEDUC/RJ, 2011) mantendo a autonomia do professor à medida que este poderia escolher qual método utilizaria para alcançar os objetivos propostos pelo currículo mínimo ao final do ano letivo.

²² O Currículo Mínimo foi uma das principais ações desenvolvidas pela SEEDUC/RJ no início do ano letivo de 2011 e iniciou com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Embora a proposta pareça ter certa flexibilidade, um fator imputa ao currículo mínimo uma forma engessada de trabalho que é o fato de ele vir dividido em bimestres tendo seus conteúdos propostos avaliados no Saerjinho do referido bimestre.

O currículo mínimo, implementado em 2011, como já citado, é uma proposta da rede estadual do Rio de Janeiro, desta forma, os alunos egressos de outras redes que não seguem esse currículo, e que já carregam uma defasagem de conhecimentos, se deparam com dificuldades, o que influencia no decréscimo do desempenho escolar dos mesmos.

Esse descompasso referente ao currículo é percebido entre as redes de ensino deste estudo. A rede municipal, de onde a maioria dos alunos são egressos, não possui um currículo mínimo definido e sistematizado o que reforça a descontinuidade dos conteúdos apresentados.

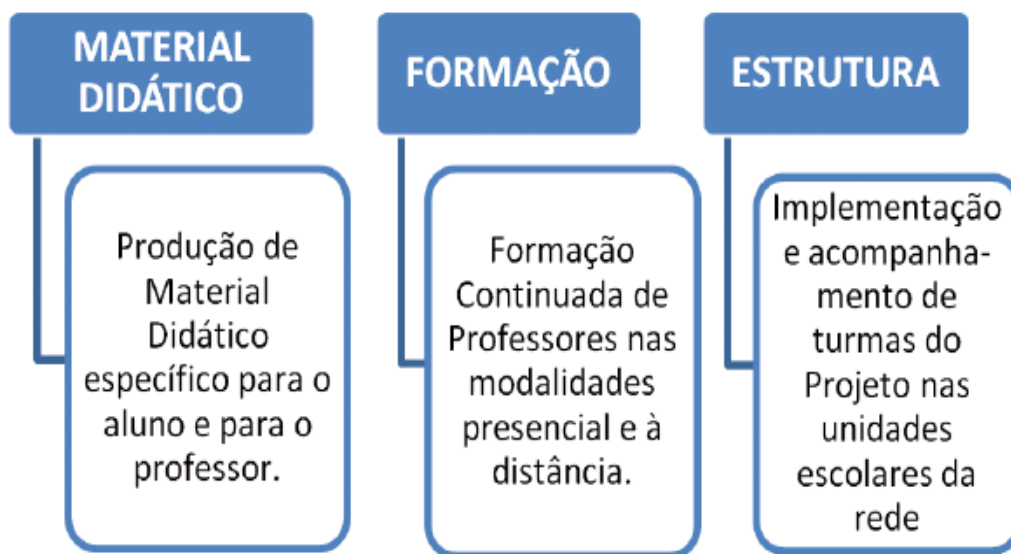
Outra ação proposta foi a implementação, em quase todas as Unidades Escolares, do “Projeto Reforço Escolar” que apresenta uma forma diferenciada de trabalhar os processos de leitura, escrita e saberes matemáticos. Esse projeto tem parceria com a Fundação Cecierj e prioriza ações qualitativas na Educação.

O objetivo principal do projeto é conduzir os alunos da rede estadual ao desenvolvimento de habilidades apontadas como críticas e, como fruto natural desse desenvolvimento, alcançar a melhoria da aprendizagem e desempenho nas avaliações de larga escala. (SEEDUC/RJ, 2011)

As Unidades Escolares receberam turmas de Reforço Escolar de acordo com a disponibilidade de salas ociosas para que, no contra turno, os alunos pudessem se favorecer desta ferramenta que propicia tanto a recuperação do desempenho, quanto o seu fortalecimento uma vez que não são só os alunos com baixo desempenho que participam.

O projeto possui três vertentes articuladas entre si:

Figura 08: Frentes de atuação do Projeto Reforço Escolar



Fonte: SEEDUC/RJ

Cada aluno, participante do projeto, recebe o material didático que foi desenvolvido especialmente para esse fim, apresentando os conteúdos de “forma dinâmica e inovadora possibilitando outras oportunidades para despertar o interesse do aluno” (SEEDUC/RJ, 2011). Os conteúdos, apresentados através de dinâmicas, abrangem as habilidades avaliadas no Saerjinho tendo como base o Currículo Mínimo da disciplina em questão.

São oferecidos aos professores participantes do projeto cursos de capacitação presencial e a distância. Os encontros para formação presencial possuem caráter obrigatório e disponibiliza um momento para a troca de experiências entre os docentes. A formação à distância abrange atividades que visam esclarecer dúvidas dos professores bem como aprofundar o conhecimento sobre os conteúdos e a metodologia do projeto.

Quanto à estrutura do projeto, as turmas de Reforço Escolar são formadas por, no máximo, 15 alunos e podem ser de Língua Portuguesa ou de Matemática, ministradas por professores da própria rede que recebem um valor mensal pelas aulas dadas e pela participação nos encontros presenciais.

Nessas aulas do Reforço Escolar, fica explícito a relação do contrato didático que passa a ter a SEEDUC/RJ como mais um ator, além do professor e do aluno, pois estabelecem que expectativas uns tem em relação aos outros e quais as

responsabilidades de cada um desses atores na gestão do saber (BRITO MENEZES, 2006).

Sob esse aspecto, os alunos que participam do Reforço Escolar sabem que precisam ser assíduos para obterem uma melhora em seu desempenho, o professor sabe que as aulas precisam ser dinâmicas prendendo o interesse dos alunos para que estes retornem na próxima semana e a SEEDUC/RJ sabe que precisa valorizar o professor do reforço, inclusive financeiramente, para que este permaneça no projeto.

Segundo Jonnaert (1994 *apud* BRITO MENEZES, 2006) o contrato didático estabelecido é um jogo de paradoxos, mas é através dessas dicotomias que se “cria e amplia os espaços de diálogo na sala de aula, estabelecendo um equilíbrio entre esses polos contraditórios” (p.206).

Outro fator interessante é o de que, pelo menos no colégio A que possui Reforço de Língua Portuguesa para turmas de 1ª série do Ensino Médio, os alunos participantes não são apenas os alunos rotulados como os piores alunos, mas há uma diversidade de níveis de desempenho fazendo com que estes alunos durante as aulas se ajudem mutuamente.

Essa ajuda mútua entre os alunos é muito valiosa, porém, muitos dos alunos que necessitam de um acompanhamento e uma atenção especial não participam do Reforço Escolar por opção e com a anuência de seus responsáveis.

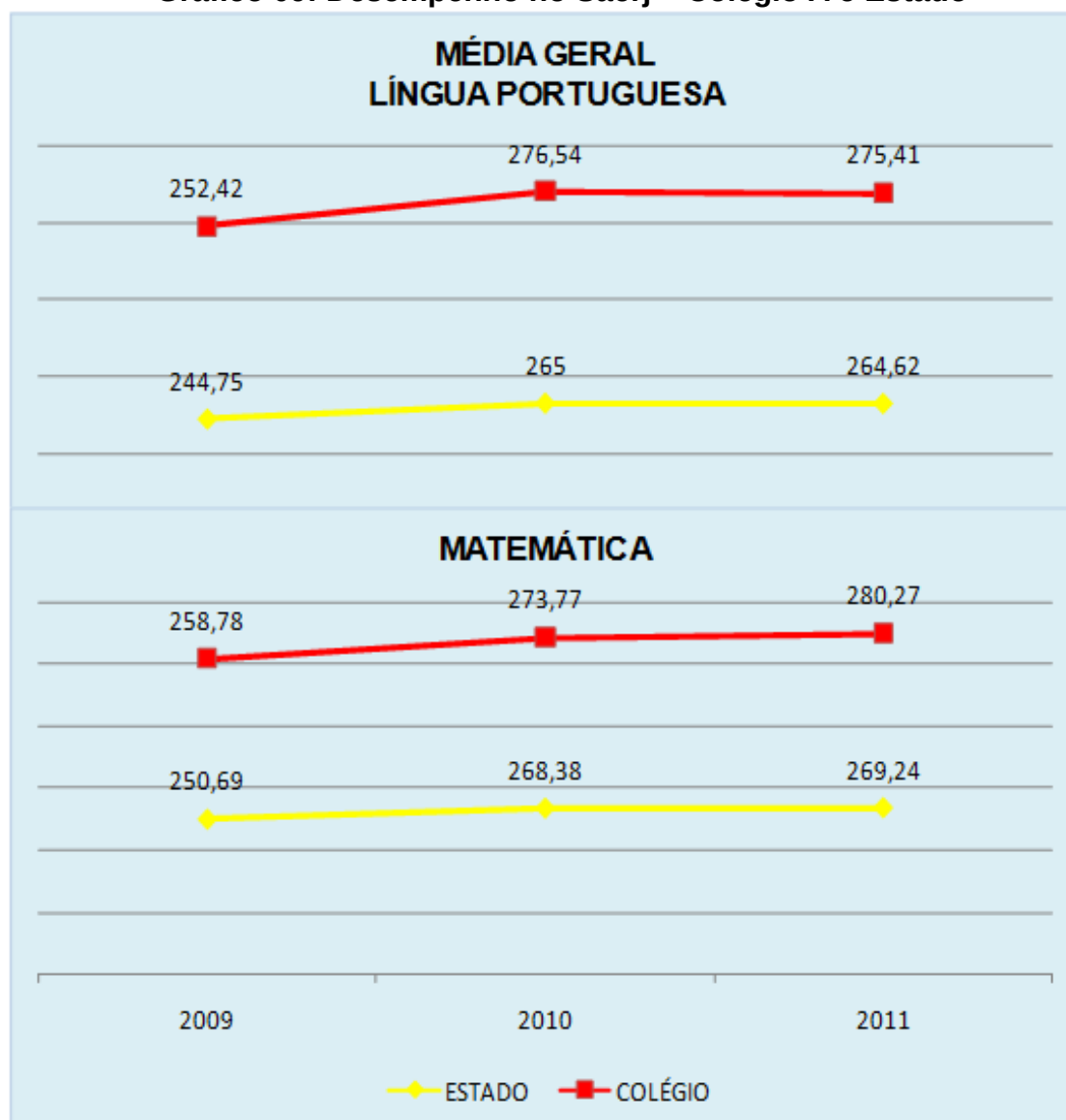
Essas e outras ações foram e estão sendo propostas pela SEEDUC/RJ tendo em vista a melhora do desempenho escolar no Ideb de 2013 e são analisadas e revistas mediante os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações sistêmicas da rede estadual de ensino (Saerjinho e Saerj).

O colégio A participa das avaliações propostas pela SEEDUC/RJ, e apesar de estar com sua proficiência acima da média do estado pelos resultados do Saerj, em 2011 aumentou positivamente a diferença em relação ao estado de 7,7 para 10,8 em português, possui muitos alunos nos níveis baixo e intermediário.

Como já exposto no capítulo 1 deste estudo de caso, no nível intermediário o aluno demonstra apenas já ter “começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais” ao seu período de escolarização, enquanto que no nível baixo esse processo ainda não se iniciou (CAEd, 2012).

Vale lembrar que a prova do Saerj, no colégio A, é feita pelos alunos da 3ª série do Ensino Médio. Desta forma se faz necessário investigar as causas deste desempenho insatisfatório desde a 1ª série do Ensino Médio para que se possam alcançar níveis mais elevados de proficiência ao término da educação básica.

Gráfico 09: Desempenho no Saerj – Colégio A e Estado



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do SAERJ

Apesar de ter alcançado todas as metas determinadas pela SEEDUC/RJ no ano de 2011, cujo resultado incide no desempenho dos alunos da 3ª série do Ensino Médio, o colégio A tem a preocupação com o desempenho dos alunos da 1ª série que chegam ao colégio com uma defasagem de conteúdos percebida através dos resultados baseados no Saerjinho do 1º bimestre (2011) onde mais de 50% dos

alunos deste estudo de caso encontram-se nos níveis baixo e intermediário e pelos resultados desses mesmos alunos nas avaliações do 1º bimestre letivo.

Por ser um colégio exclusivamente de Ensino Médio e oferecer apenas o curso regular, o colégio A recebe, a cada ano, na 1ª série, alunos novos que em sua maioria são egressos da escola B. Esses alunos, ao ingressarem no Ensino Médio, se deparam com outra realidade estrutural, profissional, regimental e pedagógica. Essa nova realidade pode ser, também, um dos fatores que influencia no desempenho desses alunos.

A passagem do ensino fundamental para o médio constitui uma etapa significativa na vida estudantil. [...] À medida que vão interagindo com os educandos, os agentes escolares disseminam a necessidade de uma nova postura por parte deles, incentivando-os a se firmarem como sujeitos do conhecimento em potencial e atores sociais/educativos. (AYUD, 2002)

O colégio A é um colégio com sete salas de aula com capacidade para no máximo 37 alunos por sala que é rigorosamente respeitada. O quadro docente possui professores especialistas, mestres e doutores em suas disciplinas. Possui um contrato didático estabelecido entre o colégio e seu corpo discente, um “código de conduta”, que a cada ano é reformulado com a participação dos alunos, “cláusulas” são inseridas ou suprimidas com a anuência de todos.

As regras negociáveis numa relação contratual, embora possam ser duradouras, não são absolutamente estáveis e perenes. Ao longo do processo de ensino aprendizagem, umas são abandonadas e outras são geradas. Isso implica dizer que o contrato didático passa por um processo contínuo de negociação e renegociação; e que a cada novo saber ou novo grupo de alunos em jogo, um novo contrato se estabelece. (BRITO MENEZES, 2006)

Essa cultura da escola favorece a disciplina organizacional, coletiva e individual fazendo com que todos (professores, funcionários, direção) estejam envolvidos com a formação dos alunos.

A cultura da escola compreende primeiramente um sistema de valores comuns aos membros da comunidade escolar, incluindo as crenças sobre as finalidades da instituição, sobre o que os alunos devem aprender, sobre como os adultos e estudantes devem se comportar e sobre o tipo de pessoa que os alunos poderão se tornar quando adultos (SOARES, 2005, p. 184).

Outro fator importante relacionado com a cultura da escola que tenta ao máximo ser observado e valorizado pelo colégio A é o que diz respeito à interação entre professores e alunos, pois se tem ciência que o relacionamento interpessoal entre professores e alunos é decisivo para a aprendizagem dos alunos.

A cultura da escola se materializa na forma como professores e alunos se tratam. Nesse aspecto, o comportamento dos alunos na sala de aula merece consideração especial. [...] todo tempo gasto em garantir um ambiente adequado à aprendizagem poderia ser dedicado a atividades mais relevantes. Um clima de ordem na sala de aula, no entanto, não pode estar dissociado da alegria que certamente não significa autoritarismo. Idealmente, um ambiente tranquilo deve ser obtido através do reforço às regras e normas claras, conhecidas por todos e por todos implementadas (SOARES, 2005. p. 184).

Há também a preocupação, por parte do colégio A, de fazer com que os responsáveis se envolvam na aprendizagem de seus filhos isso se dá, em parte, através de reuniões gerais, por série ou turma, e quando eles não comparecem são atendidos em outro momento para estarem a par do desenvolvimento escolar de seu filho.

Assim, acata-se o que afirma Soares (2005):

A participação dos pais na vida escolar de seus filhos, principalmente através da formação de atitudes favoráveis ao trabalho escolar, está muito associada ao desempenho dos alunos. Trata-se de um fator extraescolar, mas a boa escola, ciente do potencial transformador das atitudes familiares, deve procurar ajudar as famílias para que instaurem rotinas domésticas favoráveis ao aprendizado (SOARES, 2005, p.185).

Este também é um grande desafio, pois os pais dos alunos da 1ª série relatam nas reuniões, não estarem acostumados a serem “chamados ao colégio”, comentando que só eram quando o aluno “tinha algum problema de disciplina”.

2.3 A EXPERIÊNCIA DE OUTRAS REDES

Nacionalmente, as redes de ensino que atendem ao Ensino Médio e que vem demonstrando uma melhora significativa no desempenho de seus alunos, dão

destaque às práticas que as escolas eficazes utilizam, identificadas na literatura internacional (NEUBAUER *et al*, 2011). Essas práticas agregam valores à aprendizagem dos alunos garantindo que eles tenham um bom desempenho escolar ao longo do Ensino Médio criando assim uma interação didática, pois há a intenção de modificar o sistema de conhecimentos do outro.

Nesse sentido procura-se impelir no aluno, o compromisso com sua educação, através de um clima escolar favorável. “Uma escola é tão boa quanto seus alunos e professores. Quando os alunos procuram a excelência acadêmica, o trabalho da escola e dos professores fica mais fácil e produz melhores resultados” (SOARES, 2005, p. 180).

Busca-se, então, identificar quais práticas levam a escola a obter esse clima escolar favorável fazendo com que o aluno queira garantir para si uma aprendizagem adequada.

Ao se consultar a figura 06²³, verifica-se que os estados do Acre, Ceará, Paraná e São Paulo, na terceira série do Ensino Médio da rede estadual, alcançaram e superaram as metas estabelecidas pelo Governo Federal, para esta etapa avaliada; inclusive o maior IDEB de 2009 foi alcançado pelo estado do Paraná, 3,9.

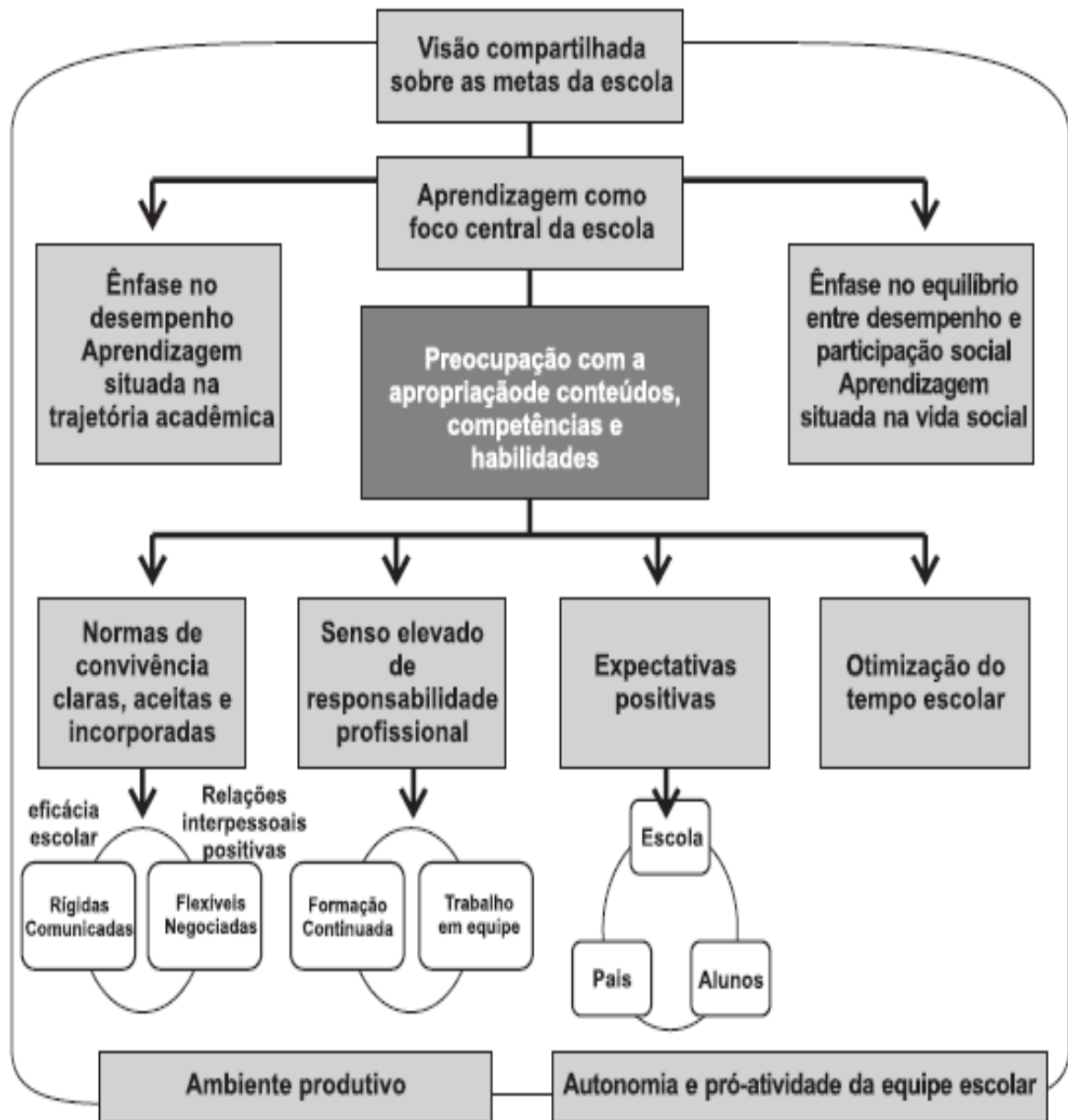
Neubauer *et al* (2011), analisou escolas localizadas nesses estados e relacionou alguns fatores comuns a elas:

- 1) aprendizagem como foco central da escola; 2) altas expectativas quanto ao desempenho dos alunos; 3) elevado senso de responsabilidade profissional dos docentes em relação ao sucesso do aluno; 4) trabalho em equipe e lideranças reconhecidas; 5) preservação e otimização do tempo escolar; 6) normas de convivência claras, aceitas e incorporadas à dinâmica da escola; 7) clima harmonioso: a escola como um lugar agradável para ensinar e aprender; 8) autonomia e criatividade por parte da equipe escolar. (NEUBAUER *et al*, 2011, p. 17)

Tais práticas, encontradas em todas as escolas que possuem o *status* de eficazes, foram sintetizadas por Neubauer *et al* (2011), no esquema abaixo:

²³ Página 61

Figura 09: Visão articulada das características recorrentes nas práticas exitosas



Fonte: Neubauer et al, 2009. p. 21

Em outros países que também conseguiram destaque com a melhora do desempenho escolar de seus alunos uma grande parcela deste se deu a partir de algumas das vertentes citadas acima. No caso cubano esta melhora se deu segundo Carnoy (2009), entre outros fatores, através de:

[...] um controle mais rígido da formação docente nas universidades e nas escolas de formação docente, [...] como os diretores cubanos se encarregam de supervisionar os novos professores e de assegurar um alto padrão de ensino do currículo nacional nas salas de aula cubanas. (CARNOY, 2009, p. 208).

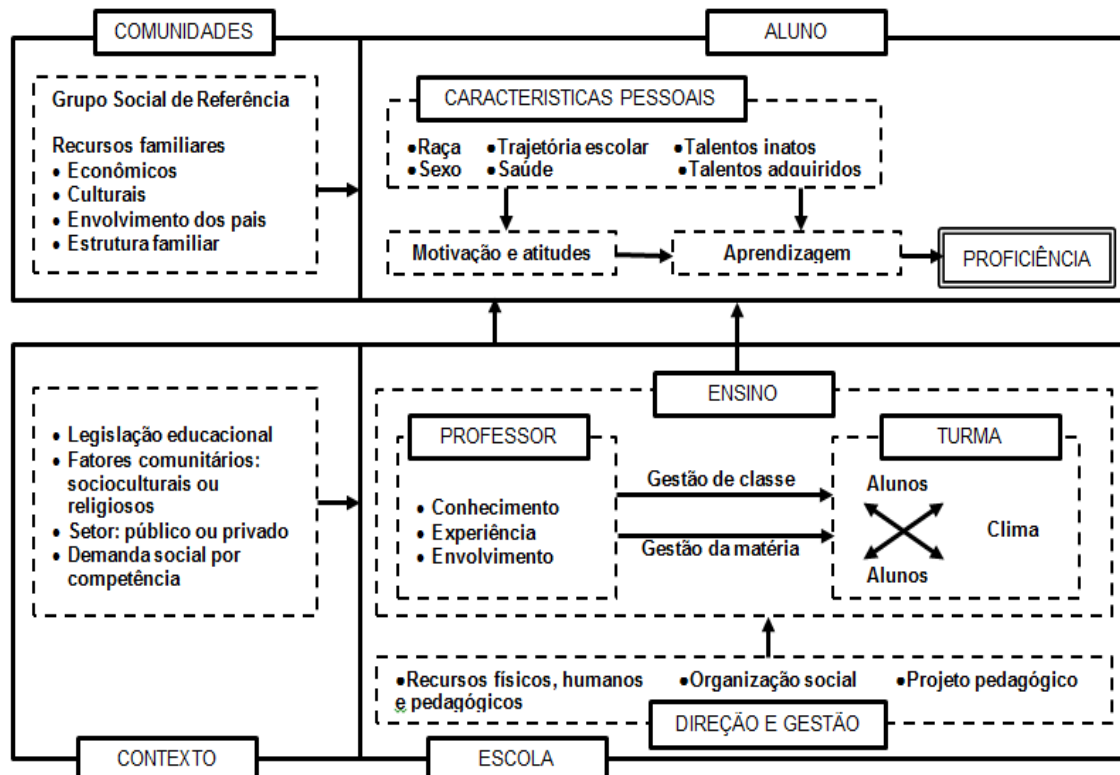
Assim, as experiências mostram que é o conjunto de ações, articuladas na escola, que as fazem lograrem êxito. Esses fatores, que buscam sempre uma excelência pedagógica, se articulam de forma sistêmica, garantido que haja uma *accountability* perene.

2.4 FATORES QUE INFLUENCIAM O DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS

Alguns fatores permeiam a educação brasileira e encontram eco no Ensino Médio. São fatores intra e extraescolares, que se relacionam com o desempenho dos alunos, inclusive os do Ensino Médio; fatores relacionados à estrutura escolar, aos grupos sociais e ao próprio aluno (SOARES, 2005).

Em seu modelo conceitual, Soares (2005) demonstra que “são tantos os fatores escolares associados ao desempenho dos alunos que nenhum deles é capaz de garantir, isoladamente, bons resultados escolares”.

Figura 10: Fatores intra e extra-escolares associados ao desempenho cognitivo dos alunos



Fonte: Soares, 2005, p.178.

Quanto à estrutura escolar Soares (2005) afirma que o local onde ela está situada, seu tamanho, e as leis e regulamentos a que está submetida, influenciam tanto positiva quanto negativamente o desempenho dos alunos.

Toda escola está inserida em um contexto social, sobre o qual não tem controle, mas que influencia fortemente as relações estabelecidas nos espaços escolares e, conseqüentemente, o processo de ensino/aprendizagem. Esse contexto tanto cria restrições como oportunidades estruturais para a escola. (SOARES, 2005, p. 179).

Porém a questão social não nos parece ser o determinante principal desta pesquisa, mesmo esta sendo do interior de Petrópolis/RJ, uma vez que os alunos que fizeram parte desta amostra estão incluídos num contexto social muito semelhante: poder aquisitivo, todos são egressos de uma mesma unidade escolar e fazem parte da mesma comunidade.

Dentre os fatores relacionados à identidade escolar, a falta de preparo dos profissionais da educação causa fortes impactos negativos no desempenho dos alunos. Alguns deles não sabem como sanar o *gap* entre conteúdos que o aluno já deveria dominar e os que são propostos pelo currículo do Ensino Médio. De acordo com Conceição (2011):

Se o professor não está preparado para atuar dentro do processo educativo, com certeza os alunos não têm como aprender. O despreparo do professor resulta diretamente em sérias dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos (CONCEIÇÃO, 2011).

Ainda segundo Conceição (2011), em 2004 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizou uma pesquisa buscando traçar o perfil do professor brasileiro das escolas públicas e privadas de todo o país, revelando que muitos profissionais da educação são “pobres no quesito de construção da própria formação”.

Isso se torna um fator preocupante e que requer grande empenho por parte dos gestores para que tal situação se reverta, pois: “o efeito de uma escola no aprendizado de seus alunos é em grande parte determinado pelo professor, por seus conhecimentos, seu envolvimento e sua maneira de conduzir as atividades em sala de aula” (Soares, 2005, p. 189). É necessário proporcionar aos professores

momentos de lazer associados a troca de experiências e de estudo, incentivando a interação entre eles.

Outro fator é a falta de *accountability* nas escolas públicas. Não há em português um vocábulo que traduza *ipsis litteris* a palavra *accountability*, apenas seu conceito. Tal conceito se aproxima do de controle social e do de responsabilização que deve ser imputada pela sociedade aos poderes públicos. Campos (1990) vai além e relaciona *accountability* com democracia:

Quanto mais avançado o estágio democrático, maior o interesse pela *accountability*. E a *accountability* governamental tende a acompanhar o avanço de valores democráticos, tais como igualdade, dignidade humana, participação, representatividade. A inevitável necessidade do desenvolvimento de estruturas burocráticas para atendimento das responsabilidades do Estado traz consigo a necessidade da proteção dos direitos do cidadão contra os usos (e abusos) do poder pelo governo como um todo, ou de qualquer indivíduo investido em função pública. (CAMPOS, 1990, p. 04)

Neste sentido percebemos que falta *accountability* no que tange ao Estado garantir professores em sala, valorizar real e adequadamente os profissionais de educação, proporcionar condições dignas no que diz respeito aos aspectos físicos das unidades escolares.

Sabemos também que a *accountability* perpassa por cada um dos atores envolvidos no sistema educacional não só o Estado.

A esse respeito Campos (1990) enfatiza:

O exercício da *accountability* é determinado pela qualidade das relações entre governo e cidadão, entre burocracia e clientelas. O comportamento (responsável ou não responsável) dos servidores públicos é consequência das atitudes e comportamento das próprias clientelas (CAMPOS, 1990, p.06).

Um dos caminhos para a ampliação de *accoutability* é a ampliação de controle social nas escolas. E, uma das maneiras para que isso aconteça de modo mais efetivo é a instituição, por parte das escolas, de Conselhos Escolares²⁴ pois

²⁴ Cabe ao Conselho Escolar participar da gestão administrativa, pedagógica e financeira da escola, contribuindo com a melhoria da qualidade do ensino. Ele é constituído por representantes de pais, estudantes, professores, demais funcionários, membros da comunidade local e o diretor da escola e têm funções deliberativas, consultivas, fiscais, mobilizadoras e também pedagógicas (BRASIL, 2007).

nem sempre a comunidade escolar, mesmo que solicitada, participa efetivamente das atividades e “decisões” da escola.

Esta ação corrobora com a afirmação de Soares (2005) de que notadamente a família é um fator determinante sobre o desempenho do aluno. Com a participação efetiva dos responsáveis pelos alunos e com a participação dos próprios alunos, esses fatores que influenciam negativamente o desempenho dos alunos seriam minimizados.

No período que se refere o presente estudo, na transição entre o ensino fundamental e o ensino médio, os fatores relacionados ao próprio aluno, são de naturezas diversas. Fatores cognitivos, emocionais, físicos, sociais e econômicos constituem o cerne de fatores que influenciam os alunos.

Porém, os 54 alunos das turmas de 1ª série do Ensino Médio do colégio A, que fizeram parte dessa amostra, têm altas expectativas em relação ao Ensino Médio: 84% deles pretendem cursar uma universidade e 92% vislumbram concluir o Ensino Médio dentro dos três anos previstos.

Em meio a esse turbilhão de fatores, a escola, mesmo com suas limitações, tem que atuar como facilitadora fazendo com que o aluno se beneficie dela, e não seja mais um entrave para esse aluno, evitando que ele se sinta excluído ou não tenha perspectiva para seu futuro, combatendo o que Sérgio Costa Ribeiro (1991) chamou de “pedagogia da repetência”. Sob esse aspecto, 85% dos alunos desse estudo afirmam gostar de estudar no colégio A.

A busca pela excelência deve ser o fator principal a se assegurar aos jovens fazendo com que estes construam e solidifiquem novos saberes. Dessa forma:

[...] a escola deve constituir-se no espaço de formação de um jovem que se aproxime da realidade de outras formas, que aprenda de modo diferente e que possa construir novos saberes para a cultura de seu tempo (GRILLO et al, 2009).

A escola deve criar vínculos entre situações didáticas²⁵ e adidáticas. As situações adidáticas que, segundo Guy Brousseau (2008), são situações onde o aluno consegue, fora do contexto de ensino e sem nenhuma indicação intencional, utilizar os saberes adquiridos na escola, vêm ao encontro com o preconizado por

²⁵ Situações didáticas são situações ou problemas que são escolhidos pelo professor para que o aluno interaja com o meio, favorecendo assim a construção de seu conhecimento. (BROUSSEAU, 2008)

Delors em seu relatório a UNESCO (1996) sobre a Educação para o século XXI, quando define como um dos quatro pilares do conhecimento o aprender a conhecer.

O aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o senso crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir (DELORS, 2002, p. 91).

Nesse sentido o corpo docente das escolas tem papel fundamental, sua postura diante do conhecimento influi diretamente na qualidade da aprendizagem e consequentemente na atitude do aluno frente ao saber (GRILLO, et al, 2009). Dos 54 alunos do colégio A que fizeram parte desse estudo, 77% deles afirmam que seus professores, de Português e Matemática, são exigentes e explicam muito bem os conteúdos a serem aprendidos. Afinal os professores são os atores que impulsionam essas situações fazendo com que os alunos construam e solidifiquem seus conhecimentos e, consequentemente, apresentem um bom desempenho escolar.

Podemos concluir então que ações dentro da escola, junto ao corpo docente e discente, são grandes aliadas para que o desempenho dos alunos se aproxime o máximo do desejado para o Ensino Médio. As ações propostas no capítulo 3 deste estudo apesar de focar nos alunos das 1^{as} séries do Ensino Médio, podem (e devem) ser replicadas para as demais séries criando assim um círculo virtuoso de ensino/aprendizagem.

3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – EM BUSCA DE UM MELHOR DESEMPENHO DOS ALUNOS, NA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO.

Este capítulo apresenta um plano de ação educacional (PAE) com o objetivo de criar situações de aprendizagem de modo a aumentar o desempenho dos alunos na 1ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, minimizando suas dificuldades na etapa final da Educação Básica.

Através da análise dos dados apresentados no capítulo 1, verificou-se que os alunos pesquisados não dominaram as habilidades e competências exigidas no

primeiro bimestre da 1ª série do Ensino Médio da rede estadual em Língua Portuguesa e Matemática além de registrarem uma queda de rendimento em relação a seu desempenho na avaliação externa municipal, do ano anterior, quando cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental.

Tais informações foram constatadas comparando os resultados obtidos pelos alunos pesquisados quando estudavam na escola B, da rede municipal, cursando o 9º ano do Ensino Fundamental, e fizeram a avaliação externa denominada Prova Petrópolis em maio de 2010, e os resultados obtidos por esses mesmos alunos no Saerjinho do primeiro bimestre, em abril de 2011, quando estavam na 1ª série do Ensino Médio, na escola A. A avaliação externa diagnóstica intitulada Saerjinho englobou as habilidades e competências ministradas no primeiro bimestre das escolas estaduais

As avaliações que foram comparadas, Prova Petrópolis e Saerjinho, foram construídas a partir da Matriz de Referência do Saeb. Em comum, avaliam os alunos em Língua Portuguesa e Matemática, possuindo uma grande intersecção no que diz respeito às habilidades e competências a serem avaliadas.

A partir da comparação das avaliações, Prova Petrópolis e Saerjinho, constatou-se uma diminuição no índice de acertos entre os alunos, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, assim como, computou-se um decréscimo no rendimento total, e, mesmo entre aqueles que tinham atingido o nível avançado na Prova Petrópolis, tiveram suas notas abaixadas para o nível adequado no Saerjinho.

Buscando responder a questão deste estudo que investiga os fatores que interferem no declínio de desempenho dos alunos entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, foram destacados, no capítulo 2, subsídios teóricos propostos por Neubauer(2011), que chama atenção para as consequências do desafio da democratização do ensino e a mudança do perfil do aluno. Enquanto Berger Filho (2002) reflete sobre a falta de identidade do Ensino Médio e sobre a permanência do aluno na escola; Soares (2005) elenca fatores intra e extraescolares que se relacionam com o desempenho do aluno.

Assim, percebe-se que diversos fatores influenciam no desempenho escolar favorecendo que haja descontinuidade na apresentação dos conteúdos básicos do Ensino Fundamental, fazendo com que habilidades e competências que já deveriam ter sido adquiridas precisem ser retomadas e por vezes introduzidas de novo no Ensino Médio.

Desta forma, a equipe gestora deve estabelecer um clima escolar propício, oferecendo oportunidades para que os professores possam criar situações didáticas favoráveis a fim de que o Ensino Médio consiga levar os alunos a consolidar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e aprofundá-los, fazendo com que os conhecimentos próprios desta última etapa da Educação Básica deem um aporte satisfatório aos alunos para que, se assim o desejarem, ingressem no Ensino Superior ou no mercado de trabalho, aptos para tal.

Assim, mesmo que o Ensino Médio, de maneira geral, ainda não possua uma identidade claramente definida, faz-se necessário que a gestão pedagógica do colégio defina de forma participativa, mesmo que minimamente, a identidade de sua unidade escolar, tendo como foco principal a aprendizagem dos alunos e tendo altas expectativas em relação ao desempenho deles.

Este PAE propõe, no âmbito da gestão escolar, fazer com que os alunos tenham uma aprendizagem mais significativa melhorando seu desempenho escolar, apoiando e ampliando assim a abrangência das ações já implementadas pela SEEDUC/RJ, como o Currículo Mínimo, o Reforço Escolar e as avaliações sistêmicas bimestrais (Saerjinho).

Através do proposto por este PAE pretende-se dar mais significado, para o aluno, ao Currículo Mínimo determinado pela SEEDUC/RJ o que refletirá diretamente e de modo favorável nas avaliações sistêmicas bimestrais (Saerjinho) e consequentemente no desempenho dos alunos.

No que diz respeito ao Reforço Escolar, o programa muito contribui para a melhora do desempenho dos alunos que ele atende. Porém é um programa que atende, por adesão, a no máximo 15 alunos, e as turmas regulares possuem em média 35 alunos. Desta forma o proposto por este PAE visa atender as turmas como um todo, pois fará parte da rotina das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática das turmas da 1ª série do Ensino Médio, disciplinas estas que retratam as dificuldades que os alunos, egressos da rede municipal, encontram ao ingressarem no Ensino Médio, na rede estadual, por serem as disciplinas solicitadas nas avaliações que serviram como base de comparação para este estudo.

Acreditamos que esta proposta possa ser aplicada não apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mas em quaisquer disciplinas e a quaisquer anos de escolaridade uma vez que ela não limita faixa etária nem conteúdos a serem aprendidos.

Na tentativa de compreender quais os fatores que interferem para que haja um declínio tão evidenciado de desempenho dos alunos entre o Ensino Fundamental da rede municipal e o Ensino Médio da rede estadual, este capítulo propõe uma medida inovadora, tendo como atores os alunos recém chegados ao Ensino Médio, seus professores de Língua Portuguesa e Matemática e a equipe gestora da escola A.

Não há registros de práticas, como as que são propostas, nas unidades escolares no âmbito da SEEDUC/RJ, tampouco no colégio A. Assim o colégio A poderá ser considerado como detentor de um projeto piloto e o exposto por este é passível de ser aplicado em qualquer escola no âmbito da SEEDUC/RJ.

Este capítulo apresenta quatro seções divididas de modo a facilitar o entendimento do PAE.

A primeira seção apresenta a metodologia que embasa este PAE, demonstrando como esta pode auxiliar a escola fazendo com que o desempenho escolar dos alunos tenha um aumento significativo.

A segunda seção define como as ações poderão ser adotadas no âmbito do colégio estudado.

A terceira seção apresenta um quadro resumo das ações a serem desenvolvidas e implementadas por este PAE.

E, finalmente, na seção quatro, define-se a forma como o processo educativo será avaliado.

3.1 APRENDIZAGEM COOPERATIVA – UMA OPÇÃO DE CAMINHO A SER TRILHADO

Conforme foi comprovado com os dados da pesquisa, os alunos da 1ª série do Ensino Médio do colégio A, egressos do 9º ano do Ensino Fundamental da escola B, não conseguiram, em aproximadamente dez meses (de maio, data da avaliação municipal, a dezembro, fim do ano letivo e de fevereiro, início do ano letivo a abril data do Saerjinho), sanar suas dúvidas, desenvolvendo as habilidades e competências que lhes foram cobradas em ambas as avaliações, uma vez que não demonstraram um aumento em seu desempenho.

Faz-se necessário, no Ensino Médio, resgatar essas aprendizagens do Ensino Fundamental sob a pena de, se não o fizer, comprometer ainda mais o desempenho dos alunos. Assim, esse resgate deve se dar de modo significativo e prazeroso uma vez que cada um dos alunos possui uma dificuldade diferente dos outros.

John Dewey (1859-1952) afirma que a escola deve ser um lugar onde professor e alunos aprendem de forma conjunta, e que não há defeito mais grave que impedir a cooperação entre os alunos, pois estes aprendem e ensinam ao mesmo tempo. (Lopes, Silva, 2009, p.09).

A intenção ou ideia de aprendizagem cooperativa não é nova, ela está presente desde os mais remotos processos de aprendizagem na história da humanidade.

“No Talmude²⁶ (séc. III a.C.), estabelece-se que para aprender se deve ter um companheiro que facilite a aprendizagem e que por sua vez este facilite a aprendizagem do outro. [...] Sócrates (470 a.C. – 390 a.C.) ensinava os discípulos em pequenos grupos, envolvendo-os nos diálogos de sua famosa *arte do discurso*. [...] Quintiliano (séc.I), propõe um programa de educação em que trata dos benefícios que resultam da situação dos alunos se ensinarem mutuamente. Do mesmo modo, em Sêneca (35 a.C. – 39 d.C.) podemos encontrar um precursor da aprendizagem cooperativa quando afirma *Qui Docet Discet* (Quem ensina, aprende duas vezes). (LOPES, SILVA, 2009, p.7)

Passando pela Idade Média com os artesãos, pelo Renascimento com Comenius (1633) e pelo início da Idade Contemporânea com Andrew Bell (1797) e Joseph Lancaster (1811), o cerne da aprendizagem cooperativa sempre esteve presente nos mais importantes modelos/métodos de aprendizagem (Lopes, Silva, 2009).

No início do século XIX a metodologia da aprendizagem cooperativa foi introduzida nos Estados Unidos com a fundação da Escola Lancaster e passou a ser considerada “como uma metodologia sólida, através de uma grande expansão, tanto na aplicação, quanto no aprofundamento teórico” (UFC, 2013).

²⁶ Obra de recompilação das interpretações mais autorizadas da Lei de Moisés (Torá) e significa literalmente ensino, aprendizagem, estudo. (LOPES. SILVA, 2009, p.7)

No século XX, ao final dos anos 30, devido a vários fatores²⁷, os estudos sobre a aprendizagem cooperativa foram deixados à margem. Apenas por volta da década de 70 que estudiosos norte-americanos retomaram os estudos sobre o processo de aprendizagem baseado na interação aluno-aluno. Entre eles, David W. Johnson²⁸ e Roger T. Johnson²⁹ professores da Universidade de Minnesota.

É devido aos estudos dos irmãos Johnson que temos as bases atuais da aprendizagem cooperativa (UFC, 2013). Segundo eles:

a aprendizagem cooperativa deve ser entendida como um conjunto de métodos de aprendizagem cooperativa desde o mais direto (técnicas) até ao mais conceitual (macroestratégias). (LOPES, SILVA, 2009, p.3)

Para o século XXI a educação, como apresentado por Delors (2006), deve ser sustentada em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver e aprender a ser.

Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 2006, p. 90)

Desta forma, a aprendizagem cooperativa vem ao encontro do anseio dos quatro pilares da educação, principalmente ao de “aprender a viver” e ao de “aprender a ser”.

Na cooperação salientam-se os ideais de solidariedade, de conjunção de esforços, de responsabilidade individual e de independência positiva: os objetivos são alcançados se e só se todos os atingirem. (LOPES, SILVA, 2009, p.X)

Segundo Lopes e Silva (2009), vários autores acreditam que, para que se tenha uma aprendizagem de qualidade: “a aprendizagem cooperativa constitui-se

²⁷ Houve uma grande ênfase no individualismo e a competição entre os estudantes era estimulada como forma de se obter melhores resultados na aprendizagem (UFC, 2013).

²⁸ Psicólogo social.

²⁹ Pesquisador educacional.

como uma metodologia capaz de permitir ultrapassar as limitações da metodologia tradicional” (p. X).

A metodologia da aprendizagem cooperativa requer cinco elementos fundamentais que atuam de forma interdependente: i) a interdependência positiva – onde cada um depende do outro para que se obtenha êxito; ii) a responsabilidade individual e de grupo – cada um é responsável pela tarefa que lhe foi destinada; iii) a interação estimuladora (frente a frente) – diz respeito a formação física dos grupos onde seus membros devem estar dispostos um de frente para o outro para que eles se encorajem e facilite o trabalho; iv) as competências sociais – deve haver um bom entrosamento do grupo, com diálogo e confiança mútuos e respeito pelas diferenças individuais de cada um; v) avaliação do grupo – análise feita por cada um do grupo de forma a identificar se os objetivos foram alcançados e se as atitudes e condutas utilizadas devem ser mantidas ou não (Lopes, Silva, 2009, p.15).

Desta forma aprendizagem cooperativa vai além dos trabalhos em grupo utilizados por vezes em sala de aula:

a cooperação é mais que estar fisicamente perto dos colegas e discutir a matéria uns com os outros, ajudarem-se ou partilharem materiais, embora cada uma dessas situações seja importante na aprendizagem cooperativa. (LOPES, SILVA, 2009, p.15)

Assim ao utilizarmos esta metodologia estamos oferecendo aos alunos ferramentas para que eles construam e potencializem com eficiência, eficácia e efetividade sua aprendizagem. Ou seja, ele deve aprender o que deve ser aprendido, deve aprender da melhor forma possível e obter resultados positivos com o que foi aprendido.

Ao trabalhar em grupos, utilizando a metodologia da aprendizagem cooperativa, proporcionamos aos alunos a oportunidade para que eles “trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas” (Johnson, Johnson e Holubec, 1999, p.05).

A aprendizagem cooperativa interfere de maneira diferente em cada perfil de aluno; os alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem encontram no grupo apoio e conseguem dissipar suas dúvidas com seus colegas; os alunos que não possuem grandes dificuldades de aprendizagem conseguem uma melhora em seu desempenho; e os alunos que possuem facilidade de aprendizagem sentem-

se felizes e orgulhosos por poderem ajudar seus amigos e verem os frutos dessa ajuda (Bertrand, 1991; Slavin, 1999 *apud* Ribeiro, 2006). Para esses autores:

um aluno explica muito melhor as ideias ou conteúdos mais difíceis aos seus companheiros visto que sabem traduzir o discurso do professor para a sua própria linguagem (BERTRAND, 1991; SLAVIN, 1999 *apud* RIBEIRO, 2006 p.33)

Como em toda trajetória de aprendizagem escolar, a aprendizagem cooperativa também encontra no professor um agente indispensável. É o professor quem conduz a metodologia, quem determina que tipo de atividade melhor atende aos objetivos de sua disciplina/conteúdo e quem delega a cada aluno seu papel no grupo.

Ao se propor a metodologia da aprendizagem cooperativa em sala de aula, o professor torna-se responsável por várias ações no período de pré-implementação, implementação e pós-implementação.

No período de pré-implementação o professor será responsável por: i) especificar os objetivos de ensino(acadêmicos e sociais); ii) determinar e distribuir os alunos pelos grupos; iii) atribuir os papéis que cada um do grupo deverá desempenhar; iv) otimizar o espaço físico da sala de forma que os alunos possam interagir e tenham mobilidade; v) promover a interdependência; vi) distribuir a tarefa, explicando claramente os procedimentos que os alunos devem seguir; vii) estabelecer os critérios de sucesso; viii) “testar” o grupo e a cada componente individualmente; ix) ensinar os alunos como se deve trabalhar em grupo, capacitando-os para que resolvam possíveis conflitos que surgirem (Lopes, Silva, 2009, p.54).

No período de implementação caberá ao professor: i) controlar e observar a forma com que o grupo trabalha; ii) fazer as interferências que se fizerem necessárias; iii) ajudar aos grupos quando solicitado; iv) elogiar individualmente e ao grupo quando estes trabalharem de forma satisfatória (Lopes, Silva, 2009, p.64).

E por fim no período de pós-implementação o professor deverá: i) sintetizar os pontos mais importantes; ii) avaliar o trabalho dos grupos, informando-os sobre a qualidade dos trabalhos; iii) registrar o que foi trabalhado e reformular as próximas aulas de acordo com o *feedback* dado pelos alunos (Lopes, Silva, 2009, p.65).

Lopes e Silva (2009) listam alguns “conselhos” para o professor que vai iniciar a utilização da aprendizagem cooperativa e para que logre sucesso:

- **Pôr todas as possibilidades do vosso lado.** Escolha, para começar, a matéria ou turma com a qual se sente mais à vontade;
- **Comece com grupos pequenos.** Forme equipas de 2 alunos, depois passe para equipas de 3 ou 4;
- **Comece lentamente.** Se as 1^{as} actividades são muito complicadas, os seus alunos podem ficar desencorajados ou desanimados;
- **Escolha actividades que exijam a cooperação.** Para que a aprendizagem cooperativa seja bem-sucedida, é preciso que as tarefas sejam concebidas para grupos e não para indivíduos;
- **Varie as estratégias.** Ao utilizar vários métodos, poderá verificar quais são os que ajudam melhor os alunos a alcançar um objectivo de aprendizagem preciso;
- **Reserve tempo para a reflexão.** Depois de cada actividade, reserve tempo para celebrar os sucessos ou para encontrar soluções para os problemas que foram colocados;
- **Fixe objectivos realistas.** Planifique a próxima actividade cooperativa e estabeleça objectivos realizáveis;
- **Seja perseverante.** É preciso tempo para adaptar uma nova técnica ou método à sua situação de ensino e para conseguir utilizá-la com à vontade. (LOPES, SILVA, 2009, p.57).

Assim, como o colégio A pretende alcançar uma melhora no desempenho escolar de seus alunos das turmas de 1^a série do Ensino Médio, que são alunos egressos, principalmente da escola B, e que apresentam um baixo desempenho ao ingressarem no Ensino Médio. É neste sentido que apontamos a aprendizagem cooperativa como um caminho para levar os alunos a obterem um melhor desempenho escolar.

Propõe-se assim com esse PAE, a utilização da metodologia da aprendizagem cooperativa nas turmas de 1^a série do Ensino Médio, do colégio A em duas das seis aulas de Língua Portuguesa e Matemática que elas possuem.

3.2. UMA PROPOSTA PARA AS TURMAS DE 1^a SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Como o colégio A atende exclusivamente ao Ensino Médio, este recebe a cada ano, nas turmas de 1^a série do Ensino Médio, alunos egressos de outras

escolas, principalmente da escola B devido a sua localização (a escola B fica exatamente em frente ao colégio A).

Percebe-se que muitos desses alunos, novos no colégio A, trazem consigo uma defasagem de aprendizagem, o que é comprovado diante de seu baixo desempenho na avaliação diagnóstica do Saerjinho no 1º bimestre letivo. Esse desempenho aquém do esperado é verificado principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A grade curricular, dessas disciplinas, na 1ª série do Ensino Médio, das escolas estaduais do Rio de Janeiro, é composta por seis aulas de Língua Portuguesa e seis aulas de Matemática. Desta forma propõe-se que em duas dessas aulas seja utilizada a metodologia da aprendizagem cooperativa, buscando promover a melhora no desempenho dos alunos, principalmente nessas disciplinas.

Para que esta proposta se viabilize, se faz necessário a elaboração de um projeto para primeiramente envolver os professores de Língua Portuguesa e Matemática que estarão diretamente atuando em sala de aula e que efetivamente aplicarão a metodologia proposta por este PAE.

Este projeto terá dez etapas ou ações, sendo que algumas acontecerão paralelamente.

A primeira ação, prevista para a primeira quinzena de novembro do ano anterior à implementação do projeto, feita pela direção do colégio, será solicitar junto a SEEDUC/RJ a concessão de diárias completas (transporte, alimentação e estadia), por um período de três dias, previstas nos decretos nº 41.644 e nº 41.645 de 15 de Janeiro de 2009 e alterada pelo decreto nº 42.896 de março de 2011, para a coordenadora pedagógica e os professores de Língua Portuguesa e Matemática regentes das turmas de 1ª série do Ensino Médio do colégio A, conheçam, em loco, uma escola de Fortaleza (CE) que utiliza a metodologia da aprendizagem cooperativa. A escola a ser visitada será determinada pela secretária estadual de educação do Ceará que gentilmente já se prontificou em nos receber.

A segunda ação, a ser executada em janeiro, que também deverá ser feita pela direção do colégio, será a aquisição de exemplares do livro *“A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um guia prático para o professor”*, de José Lopes e Helena Santos Silva, que passarão a fazer parte do acervo bibliográfico do colégio A. Sugere-se que sejam adquiridos tantos livros quantos forem os professores de Língua Portuguesa e Matemática e a equipe pedagógica do colégio em questão,

desta forma serão adquiridos 05 exemplares pelo colégio A, tal aquisição será feita com verbas do próprio colégio, uma vez que as verbas destinadas para a manutenção das escolas preveem também sua utilização para a capacitação dos professores.

A escolha do livro de Lopes e Silva (2009) se justifica pela abordagem que os autores fazem a respeito do conceito, da fundamentação teórica, da história e dos benefícios e desvantagens da aprendizagem cooperativa. Os autores apresentam também as características dos grupos cooperativos, seus tipos, os papéis de cada elemento dentro do grupo e como se pode implementar a aprendizagem cooperativa dentro de sala de aula. Além disso, descrevem uma série de atividades, que denominam métodos, para se introduzir a aprendizagem cooperativa, com seus objetivos e sugestões de aplicação.

Outros títulos sobre aprendizagem cooperativa se encontram no mercado, porém muitos não possuem versões em português, outros abordam a aprendizagem cooperativa de modo específico para determinada disciplina ou ainda apresentam os princípios e métodos da aprendizagem cooperativa de modo superficial.

A terceira ação, paralela a segunda, será a criação, feita pela equipe pedagógica do colégio, de um espaço digital através de uma conta de email para que, entre outras coisas, haja uma maior interação entre os participantes do projeto. Será utilizado o *Google Drive* por possuir uma interface mais simples e abrangente.

Na primeira semana de fevereiro de 2014, a que é destinada pela SEEDUC/RJ para planejamento, deverá ocorrer um encontro entre a equipe pedagógica do colégio A e os professores de Língua Portuguesa e Matemática das turmas de 1ª série do Ensino Médio. Nesta quarta etapa, a equipe pedagógica apresentará a proposta de aprendizagem cooperativa aos professores, sua justificativa e seus objetivos e, em linhas gerais, como se dá esse tipo de metodologia. Nesse encontro também será disponibilizado aos professores o endereço de email criado, além de material impresso com os dados mais relevantes desta proposta.

A quinta ação desta proposta terá início na reunião com os professores que será a criação de um grupo de estudos para a apropriação dos conceitos (capacitação), troca de experiências e colaboração entre os professores participantes e a equipe pedagógica.

Nos dois primeiros meses letivos de 2014 (fevereiro e março) o grupo de estudo se reunirá semanalmente no próprio Colégio, utilizando duas das quatro horas de planejamento semanal dos professores, nos dias e horários acordados entre os participantes. Será solicitado, também, que a cada semana um participante encaminhe as discussões do grupo de estudo, fazendo com que haja um rodízio entre os professores e a equipe pedagógica. Nos encontros será estudada a metodologia da aprendizagem cooperativa a partir do livro: *“A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um guia prático para o professor”*, de José Lopes e Helena Santos Silva.

Os primeiros encontros serão destinados aos seguintes estudos: i) conceito, fundamentação e história da aprendizagem cooperativa; ii) tipos de grupos cooperativos e suas características; iii) os papéis dos alunos e as competências sociais envolvidas neste tipo de metodologia; iv) vantagens e desvantagens da aprendizagem cooperativa.

Após o término do estudo do livro, o grupo se dedicará a atividades práticas de aprendizagem cooperativa partindo dos exemplos e sugestões do livro em estudo e de suas próprias vivências.

À medida que o grupo de estudo for se apropriando desta metodologia a partir do livro supracitado, será solicitado que busquem e compartilhem outros materiais cujo tema seja “aprendizagem cooperativa” através do *Google Drive* criado para este fim.

Será feito um convite ao Professor Doutor Manoel Andrade Neto da Universidade Federal do Ceará, um dos precursores da aprendizagem cooperativa no Brasil, para que este, através de uma videoconferência, conte um pouco de sua trajetória e os benefícios que a aprendizagem cooperativa trouxe para ele próprio e para seus alunos. Esta sexta etapa acontecerá na 1ª quinzena de abril de 2014, no próprio colégio A, uma vez que todos os colégios estaduais do Rio de Janeiro possuem condições mínimas (computador, projetor e conexão com internet) para que uma videoconferência seja viabilizada.

Ainda no mês de abril, para culminar o período destinado à parte “teórica” deste PAE, será feita a visita à escola cearense, indicada pela secretária de educação do Ceará, que já utiliza a metodologia da aprendizagem cooperativa. Com esta sétima etapa pretende-se proporcionar aos professores e a equipe pedagógica um momento único de aprendizado.

A oitava etapa desta proposta, que terá início, no segundo bimestre letivo, em maio de 2014, será efetivamente utilizar a metodologia da aprendizagem cooperativa nas turmas de 1ª série do Ensino Médio do colégio A pelos professores de Língua Portuguesa e de Matemática em duas das seis aulas semanais que estas disciplinas possuem.

Os encontros do grupo de estudos, nesta oitava etapa, acontecerão mensalmente, esses encontros serão destinados para que os professores de Língua Portuguesa e Matemática das turmas de 1ª série do Ensino Médio relatem como a metodologia da aprendizagem cooperativa está ajudando ou não na melhora do desempenho de seus alunos, além de definirem, juntos, o planejamento para o mês subsequente. Assim, em cada encontro haverá momento para avaliação do trabalho que começa a ser desenvolvido em sala de aula e também de autoavaliação, dando oportunidade ao professor de compartilhar suas dificuldades e acertos.

Na primeira semana de agosto e na primeira semana de novembro de 2014 será aplicado um questionário fechado aos alunos das turmas de 1ª série do Ensino Médio do colégio A, de modo que expressem sua opinião sobre as aulas que utilizaram a metodologia da aprendizagem cooperativa e que sirva de subsídio para a nona etapa deste plano.

A nona etapa deste PAE, provavelmente será também muito desafiadora, propõem-se que se crie um grupo de professores de disciplinas e séries distintas para que estes avaliem a proposta. Esses professores por não participarem diretamente deste plano de ação poderão avaliar os benefícios que a aprendizagem cooperativa traz aos alunos e aos professores para além da sala de aula. Esse grupo será formado no mês de agosto após os alunos terem respondido ao questionário proposto na etapa anterior.

Por fim, a décima etapa deste PAE, que acontecerá em novembro de 2014, será uma reunião para que possamos avaliar os pontos positivos e negativos da proposta que foram surgindo durante o ano e planejar como a proposta se dará no próximo ano.

Nesta última etapa, todos os professores do colégio serão convidados a participar para que também sociabilizem se perceberam mudanças no desempenho dos alunos em suas distintas.

3.3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE) – QUADRO RESUMO DA PROPOSTA

Abaixo se apresenta um quadro resumo das ações propostas neste PAE. Esta organização visa facilitar a compreensão da proposta determinando de forma objetiva e cronológica cada uma das dez ações a serem implementadas, quem será responsável por cada uma delas, quando cada ação acontecerá, como e onde cada ação será executada e, quando houver algum custo, qual o valor que esta ação terá.

Quadro 02: Resumo da proposta

AÇÃO	QUEM	QUANDO	COMO	ONDE	CUSTO/ VERBA
Solicitar verba extra para uma etapa do projeto – viagem	Direção	Novembro do ano letivo anterior	Abrindo processo solicitando diárias	Diretoria Regional com vistas a SEEDUC/RJ	Calculado pelo órgão competente da SEEDUC/RJ
Adquirir os livros que servirão como base para o grupo de estudos	Direção	Janeiro	Comprando os livros	Internet/Livraria Saraiva	R\$ 109,00 (valor unitário)/ verba do próprio colégio
Criação de um espaço digital	Equipe pedagógica	Janeiro	Criando uma conta de email no <i>Google Drive</i>	Colégio	Não há
Reunião com os professores para entrega do material de apresentação deste plano.	Equipe pedagógica, professores de Língua Portuguesa e de Matemática.	Primeira semana de fevereiro	Convocando os professores para a reunião	Colégio	Não há
Criar e reunir o grupo de estudos	Equipe pedagógica, professores de Língua	Semanalmente utilizando duas das quatro horas de	Promovendo encontros para leitura, discussão dos	Colégio	Não há

	Portuguesa e de Matemática	planejamento	temas do livro		
Promover videoconferência	Equipe pedagógica, professores de Língua Portuguesa e de Matemática	Primeira quinzena de abril	Convidando o Prof. Doutor Manoel Andrade Neto da UFC	Colégio	Não há
Visitar uma escola, determinada pela secretária de educação do CE, que utilize a aprendizagem cooperativa	Equipe pedagógica, professores de Língua Portuguesa e de Matemática	Abril	Entrando em contato com o diretor da escola e agendando a visita	Fortaleza – CE	Calculado pelo órgão competente da SEEDUC/RJ
Utilizar a metodologia da aprendizagem cooperativa	Professores de Língua Portuguesa e de Matemática	Maio	Aplicando a metodologia nas turmas da 1ª série do Ensino Médio	Colégio	Não há
Avaliar junto aos alunos partícipes a metodologia da aprendizagem cooperativa	Professores de Língua Portuguesa e Matemática	Primeira semana de agosto e primeira semana de novembro	Aplicando um questionário	Turmas da 1ª série do Ensino Médio.	Não há
Criar um grupo de avaliadores	Outros membros da equipe docente	Agosto	Analisando os questionários respondidos pelos alunos	Colégio	Não há
Avaliar e replanejar o Plano de Ação para o próximo ano letivo	Equipe pedagógica, professores de Língua Portuguesa e de Matemática	Novembro	Reunindo, analisando e debatendo as ações feitas.	Colégio	Não há

	e professores avaliadores.				
--	----------------------------------	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

O Plano de Ação proposto tem em seu cerne ações pedagógicas que perpassam pelo gestor escolar e demandam uma ação efetiva dos professores.

A dinâmica de cada uma dessas disciplinas, Língua Portuguesa e Matemática, seria utilizar, das seis aulas da grade curricular da 1ª série do Ensino Médio, quatro aulas para apresentação dos conteúdos estabelecidos pelo currículo mínimo e em duas aulas aplicar este conteúdo utilizando a metodologia da aprendizagem cooperativa, uma vez que também os professores estão conhecendo e se apropriando desta metodologia paralelamente a sua aplicação.

A interação e o comprometimento entre professores e alunos serão as bases para que a proposta tenha sucesso.

As primeiras etapas deste plano de ação são as que deverão garantir a credibilidade da proposta junto aos professores, principalmente a criação e a efetividade do grupo de estudos. A partir do grupo de estudos os professores se apropriarão da metodologia da aprendizagem cooperativa e perceberão o quão enriquecedora ela é para os alunos e para seu trabalho docente.

Espera-se assim garantir a cada bimestre uma melhora no rendimento dos alunos fazendo com que ao término do ano letivo ela seja significativa.

3.4 A AVALIAÇÃO DA PROPOSTA

Todo projeto deve ser, depois de implementado, monitorado e avaliado constantemente. Uma das maneiras mais simples de se avaliar é a autoavaliação, porém ela não deve ser a única forma de se avaliar um projeto, pois as pessoas que estão diretamente envolvidas tendem a fazer julgamentos parciais.

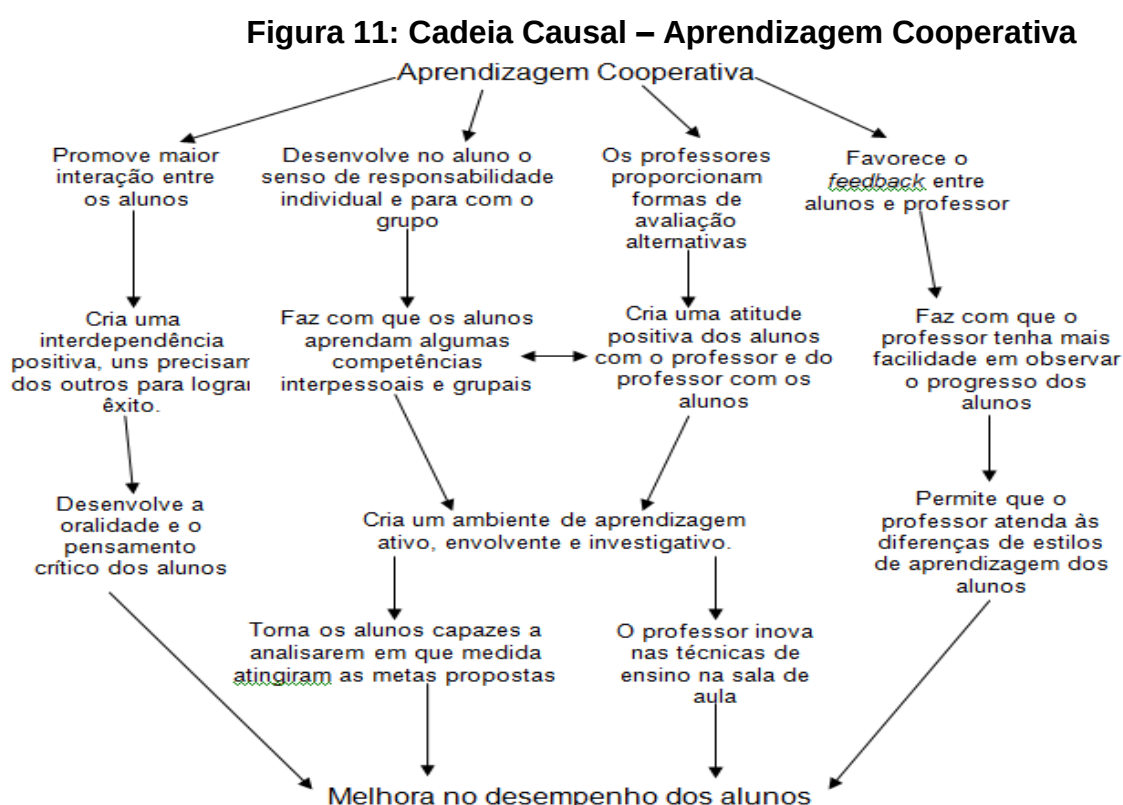
Desta forma este projeto além de ser avaliado ao final do ano pelos professores que implementaram a proposta e os alunos que participaram dela, será

também avaliado pelos demais professores do colégio A, a quem chamaremos de avaliadores.

Não se tem a intenção apenas de saber se os alunos e professores participantes gostaram da proposta, mas também se ela trouxe outros benefícios, principalmente para os alunos.

Com essa avaliação poderá se definir se o projeto permanecerá, ou não, nas turmas de 1ª série do Ensino Médio ou se será ampliado para as demais séries. A mesma avaliação se dará com as disciplinas participantes do projeto e também se avaliará se a proposta de aprendizagem cooperativa será estendida as demais disciplinas da grade curricular do Ensino Médio.

De modo a fazer com que os avaliadores tenham subsídios para explicarem os resultados, pode-se traçar uma cadeia causal de ações que levam ao objetivo central da proposta que é a melhora no desempenho dos alunos.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Lopes e Silva (2009)

Ao responder a cada afirmativa da cadeia causal os avaliadores poderão “criar um desenho de estudo que se adapte às questões a serem perguntadas” além da análise dos questionários respondidos pelos alunos.

Após o estudo da cadeia causal, os avaliadores redigirão um relatório onde expressarão suas primeiras impressões sobre a utilização da metodologia da aprendizagem cooperativa.

Este relatório será exposto e debatido com os professores participantes deste projeto na reunião de avaliação e replanejamento do plano de ação para o próximo ano letivo, que acontecerá em novembro de 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição dos alunos entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, principalmente entre redes de esferas diferentes (municipal e estadual) como é o caso do presente estudo, traz algumas questões principalmente no que tange ao desempenho desses alunos.

Sabe-se que não é apenas esse fator, a transição por si só de um nível de escolaridade para outro, ou o a troca de redes de ensino, que fazem com que os alunos apresentem um declínio em seu rendimento escolar.

Fatores sociais, emocionais, econômicos também fazem com que os alunos, ao chegar ao Ensino Médio, não possuam ou não construam as competências e habilidades próprias dessa etapa. Cabe ao colégio de Ensino Médio, que recebe esses alunos, traçar ações para que esse *déficit* seja resolvido totalmente ou o máximo possível.

Dentro das limitações que os colégios de Ensino Médio possuem o resgate das competências e habilidades próprias do Ensino Fundamental e a construção das competências e habilidades próprias do Ensino Médio, levando o aluno a ter uma aprendizagem significativa, deve ser seu o objetivo principal. O plano de ação apresentado neste estudo visa, justamente, auxiliar a busca desse objetivo.

Utilizar uma nova metodologia, mesmo em um número de aulas reduzidas e em disciplinas específicas, tende a motivar os alunos e professores. Aos alunos na medida em que encontram no novo um desafio e aos professores na medida em que veem os resultados positivos de seus alunos.

Assim, cada membro escolar tem um papel fundamental ao se propor uma mudança, mesmo que pequena. Cabe a equipe diretiva do colégio incentivar, facilitar

e acompanhar a utilização de novas metodologias dando todo o suporte necessário, como por exemplo a compra de materiais e a estruturação do horário para estudo; a equipe pedagógica, apresentar a proposta, mediar os estudos a cerca da metodologia e acompanhar sua implementação; aos professores estudar e aplicar a metodologia proposta fazendo com que os alunos absorvam o máximo de conhecimento possível; e aos alunos gerar aprendizagem e consequentemente melhorar seu desempenho.

Reconhece-se que há entraves que podem limitar o campo de ação desta proposta como a não aceitação ou o não comprometimento por parte de algum dos professores da 1ª série do Ensino Médio de Língua Portuguesa ou de Matemática, a falta de apoio do órgão central no que tange a verbas, ou o desinteresse do aluno. Porém, para todos esses entraves o gestor deve estar atento e fazer as interferências necessárias liderando sua equipe para que alcancem seu objetivo que é fazer com que seus alunos tenham uma aprendizagem significativa e de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDRE, Agripa Faria. *Metodologia Científica e Educação*. Florianópolis, SC. EduFSC, 2009.

ARAUJO, Carlos Henrique. **Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental**. R.bras. Est. Pedag., Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 88-106, jan/dez. 2003. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/106/108>> Acesso em 28 nov.2012

AYUD, Paulo de Tarso Rezende. **Transição do Fundamental para o Médio**. Centro Educacional DA Vinci. Disponível em: <<http://www.davincivix.com.br/davinci.php?area=noticias&e=61&c=man4aea3a00266724933>> Acesso em 08 fev.2013.

BERGER FILHO, Ruy Leite. **Ensino Médio: Os desafios da inclusão**. In Braslavsky, Cecília. *Educação secundária: mudança ou imutabilidade?* Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000019.pdf>> Acesso em 25 abr. 2013.

BRASIL, Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 5 out. 1998. Disponível em <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.htm>. Acesso em 04 set. 2011.

_____. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 24 jan 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao67.htm> Acesso em 04 set. 2011.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso V. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em 04 set. 2011.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em : <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>> Acesso em 08 agos. 2011.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Disponível em:

<<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>> Acesso em 08 agos. 2011.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 08 agos. 2011.

_____. Ministério da Educação. PDE : **Plano de Desenvolvimento da Educação : Prova Brasil : ensino fundamental : matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/cadernos/prova%20brasil_matriz.pdf> Acesso em 18 nov. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Políticas Públicas pretendem transformar o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15657:politic-publicas-visam-modificar-o-ensino-medio-com-varias-inovacoes&catid=211&Itemid=86> Acesso em 18 nov. 2011

_____. Ministério da Educação. **Reestrutuação e Expansão do Ensino Médio no Brasil**. Brasília : MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12589&Itemid=837> Acesso em 20 jun. 2013

BRITO MENEZES, Anna Paula. **Contrato Didático e Transposição Didática: inter-relações entre os fenômenos didáticos na iniciação à álgebra na 6ª série do ensino fundamental**. 410f. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, Recife, 2006.

BROUSSEAU, Guy. **Introdução ao estudo das situações didáticas: Conteúdos e métodos de ensino**. Apresentação Benedito Antonio Silva; consultoria técnica José Carlos Miguel; tradução Camila Bogéa. São Paulo: Ática, 2008.

CAMPOS, Anna Maria. **Accountability: Quando poderemos traduzi-la para o português?** Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, 24(2)30-50. fev/abr. 1990

CARNOY, Martin. **A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola**. São Paulo: Ediuoro, 2009.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Caedufjf**. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/>> Acesso em 28 nov. 2012.

CONCEIÇÃO, José Luís Monteiro da. **O despreparo dos professores: um ensaio sobre um dos problemas que afeta o processo ensino-aprendizagem dos educandos**. CECIERJ, 2011. Disponível em: <

<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0294.html>> Acesso em 20 jun. 2013.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Ed Cortez; Brasília, DF; MEC; UNESCO, 2006.

DOMINGUES, José Juiz. TOSCHI, Nirza Seabra. OLIVEIRA, João Ferreira. **A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública**. Educação e Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril/2000. Disponível em:<

> Acesso em 01 abr 2013.

GATTI, Bernardete A. (2012). **Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas**. Disponível em <<http://sisifo.fpce.ul.pt>> Acesso em 25 abr. 2012

GRILLO, Marcele, *et al.*. **Transposição didática: uma criação ou recriação cotidiana**. II Seminário de Pesquisa em Educação - Região Sul. ANPED Sul, 1999. Disponível em:

<<http://www.portalanpedsul.com.br/1999/?link=eixos&acao=listar&nome=Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores&id=38>> Acesso em 20 out. 2011.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Informações Estatísticas**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>> Acesso em 04 set. 2011.

_____. **Relatório Nacional PISA 2000**. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>> Acesso em: 18 jul. 2013

_____. **Resultados do IDEB**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em 25 mai. 2013

_____. **PISA – Apresentação dos Resultados**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>> Acesso em 25 mai. 2013

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. e HOLUBEC, E. **El aprendizaje cooperativo em El aula**. Editorial Paidós SAICF Defensa 599, Buenos Aires, 1999.

LOPES, José. SILVA, Helena Santos. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor**. Edições Técnicas, Lda; Lisboa, Portugal, 2009.

NEUBAUER, Rose (coord). **Ensino Médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas**. R. Brás. Est.pedag. Brasília, v.92, n. 230, p. 11-33, jan/abr, 2011. Disponível em:

<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1822/1378>> Acesso em 10 abr. 2013.

_____. **Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil. Resumo Executivo**. dez. 2009. Disponível em:

<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D4838%26Itemid%3D&ei=zQ3aUeKOGOGT0QHP4YGYCg&usg=AFQjCNFn5RvGHRqUZWR2Fk7KWA6FnnVslg> Acesso em 10 abr. 2013.

NUNES, Stella Maris Lemos. VIEIRA, Gláucia Marcondes. **O desempenho em matemática dos estudantes brasileiros no Pisa**. IV Congresso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Comparados em Educación. Buenos Aires, 16 y 17 de junio de 2011. Disponível em: < <http://www.saece.org.ar/papers4.php> > Acesso em 22 jul. 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Redefinições no papel do Estado: relação público/privado e a formação de professores**. Disponível em <

<http://www.vanessanogueira.info/XIX%20Seminario/ARTICULO38.pdf> > Acesso em 25 fev. 2012.

PETRÓPOLIS. Diário Oficial. ANO XIX – Nº 3727, 2011. **Institui a Prova Petrópolis no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Petrópolis** Disponível em:

<<http://www.petropolis.rj.gov.br/pmp/index.php/servicos-na-web/informacoes/diario-oficial/finish/62-abril/1094-3727-sabado-30-de-abril-de-2011.html>> Acesso em 12 nov. 2011.

RIBEIRO, Celeste Maria Cardoso. **Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação** – Dissertação de mestrado em biologia e geologia para o ensino. Vila Real, 2006. Disponível em: < http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/35/1/msc_cmcribeiro.pdf > Acesso em 10 jun. 2013.

RIBEIRO, Sergio Costa. **A pedagogia da repetência**. Estudos Avançados vol.5 nº12, disponível em: <www.scielo.br/pdf/ea/v5n12/v5n12a02.pdf> Acesso em 20 jun. 2013.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo**. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc>> Acesso em 12 set. 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Mínimo**. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=353541>> Acesso em 25 mai. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Reforço Escolar**. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1575811>> Acesso em 25 mai. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **SAERJ - Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro**. Disponível em: <<http://www.saerj.caedufjf.net/saerj/>> Acesso em 12 set. 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Educação Lança Currículo Mínimo nas Unidades de Ensino**. Subsecretaria de Comunicação Social, 2011. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=353541>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Planejamento Estratégico da SEEDUC**. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683>> Acesso em 10 jul. 2013.

SIQUEIRA, Claudia Machado. GIANNETTI, Juliana Gurgel. Mau **desempenho escolar: uma visão atual**. Ver Assoc Med Bras, v.57, p. 78-87. Belo Horizonte, MG, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ramb/v57n1/v57n1a21.pdf>> Acesso em 15 fev. 2013

SOARES, José Francisco. **O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos**. In Souza, Alberto de Mello. Dimensões da avaliação educacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SOUZA, Janaina Ramalho Ferraz P. de. **Profecia autorrealizadora**. 2008. Disponível em: <<http://janaferraz.wordpress.com/2008/09/15/profecia-auto-realizadora/>> Acesso em 20 jun. 2013

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação no Brasil**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/>> Acesso em 12 nov. 2012.

_____. <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/brasil/?ano=2011>> Acesso em 25 mai 2013.

UFC. Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa. **Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis**. Disponível em: <http://cofacufc.blogspot.com/p/metodologia_05.html>. Acesso em 08 de julho de 2013.

APÊNDICES

Habilidades requisitadas nas avaliações do estudo – Língua Portuguesa

HABILIDADES	S	P
Distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato		
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto		
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la		
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.		
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.		
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros		
Identificar a tese de um texto		
Identificar as funções da linguagem		
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto		
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados		
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa		
Identificar o gênero de diversos textos		
Identificar o tema de um texto		
Inferir sentido de uma palavra ou expressão		
Inferir uma informação em um texto		
Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)		
Localizar informações explícitas em um texto		
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas que será recebido.		
Reconhecer efeitos provocados pelo emprego de recursos estilísticos		
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão		
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos		
Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.		
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema		
Relacionar características do texto à tradição literária em que se inscreve e/ou ao contexto social		
S – Saerjinho P – Prova Petrópolis		

Fonte: Elaborado pela autora a partir das matrizes de referência da Prova Petrópolis e do Saerjinho.

Habilidades requisitadas nas avaliações do estudo – Matemática

HABILIDADES	S	P
Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa		
Associar pontos no plano cartesiano às suas coordenadas e vice-versa		
Efetuar cálculos com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação)		
Efetuar cálculos simples com valores aproximados de radicais		
Estabelecer a correspondência entre duas grandezas, a partir de uma situação-problema.		
Identificar a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em sequências de números (padrões)		
Identificar a localização de números inteiros na reta numérica		
Identificar a localização e movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas		
Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados		
Identificar frações equivalentes		
Identificar o gráfico de uma função a partir da correspondência entre duas grandezas representadas em uma tabela		
Identificar propriedades comuns e diferentes entre figuras bidimensionais e tridimensionais relacionando-as com suas planificações		
Identificar propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos		
Identificar relação entre quadriláteros por meio de suas propriedades		
Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.		
Reconhecer ângulos como mudança de direção ou giros, identificando ângulos retos e não retos		
Reconhecer as representações decimais dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal, identificando a existência de “ordens”, como décimos, centésimos e milésimos.		
Reconhecer círculo e circunferência, seus elementos e algumas de suas relações		
Reconhecer intervalos de crescimento/decrescimento e/ou zeros de funções reais representadas em um gráfico		
Reconhecer números reais em diferentes contextos		
Reconhecer que as imagens de uma figura construída por uma transformação homotética são semelhantes, identificando propriedades e/ou medidas que se modificam ou não se alteram.		
Reconhecer/Identificar diferentes representações de um mesmo número racional.		
Resolver problema com números naturais envolvendo diferentes significados das operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação)		
Resolver problema envolvendo cálculo de perímetro de figuras planas		
Resolver problema que envolva a equação do 2º grau		
Resolver problema que envolva porcentagem		
Resolver problema utilizando a propriedade dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares)		
Resolver problemas envolvendo as razões trigonométricas no triângulo retângulo (seno, cosseno e tangente dos ângulos de 30°, 45° e 60°)		
Resolver problemas envolvendo relações entre diferentes unidades de medida		
Resolver problemas que envolvam função polinomial do 1º grau		
Utilizar relações métricas do triângulo retângulo para resolver problemas significativos		
S – Saerjinho P – Prova Petrópolis		

Fonte: Elaborado pela autora a partir das matrizes de referência da Prova Petrópolis e do Saerjinho.

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS DA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Caro aluno, este questionário faz parte de uma pesquisa para dissertação de mestrado. O questionário não precisa ser assinado.

Obrigada por sua colaboração,
Andrea Nunes

CP – Concordo Plenamente
C – Concordo

N – Neutro

D – Discordo
DP – Discordo Plenamente

ASPECTOS GERAIS

	CP	C	N	D	DP
1) Gosto estudar					
2) Estudar é importante					
3) Faço aulas de reforço					
4) Meu responsável acompanha meus estudos					
5) Meu responsável comparece as reuniões no colégio					
6) Muitas vezes fiquei reprovado					
7) Muitas vezes fiquei em recuperação					
8) Meus responsáveis me obrigam a estudar					
9) Quero fazer uma faculdade					
10) Faço/fiz cursos extracurriculares (inglês, informática, etc.)					

ASPECTOS REFERENTES AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

11) Achei o 9º ano fácil					
12) No 9º ano fiquei de recuperação em Português					
13) No 9º ano fiquei para recuperação em Matemática					
14) No 9º ano tirei boas notas em Português					
15) No 9º ano tirei boas notas em Matemática					
16) No 9º ano tive professor de Português					
17) No 9º ano tive professor de Matemática					
18) Meu professor do 9º ano de Português explicava muito bem a matéria					
19) Meu professor do 9º ano de Matemática explicava muito bem a matéria					
20) Meu professor de Português do 9º ano era muito exigente					
21) Meu professor de Matemática do 9º ano era muito exigente					
22) Gosto da escola que conclui o Ensino Fundamental					

ASPECTOS REFERENTES AO ENSINO MÉDIO

23) Acho o Ensino Médio fácil					
24) No Ensino Médio as matérias de Português se repetem					
25) No Ensino Médio as matérias de Matemática se repetem					
26) Tiro boas notas em Português					

27) Tiro boas notas em Matemática					
28) Meu professor de Português explica muito bem a matéria					
29) Meu professor de Matemática explica muito bem a matéria					
30) Meu professor de Português é muito exigente					
31) Meu professor de Matemática é muito exigente					
32) Gosto do Colégio que estou cursando o Ensino Médio					
33) Vou concluir o Ensino Médio					
34) Pretendo concluir o Ensino Médio em 3 anos					

ASPECTOS REFERENTES A DISCIPLINA DE PORTUGUÊS

35) Geralmente sei as respostas das avaliações externas de Português					
36) Gosto de Português					
37) Acerto com frequência as questões de Português					
38) Sou bom aluno em Português					
39) Entendo os conteúdos de Português					
40) Tenho livro didático de Português					
41) Utilizo o livro de Português					
42) Utilizo o livro de Português apenas nas aulas					

ASPECTOS REFERENTES A DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

43) Gosto de Matemática					
44) Acerto com frequência as questões de Matemática					
45) Sou bom aluno em Matemática					
46) Entendo os conteúdos de Matemática					
47) Geralmente sei as respostas das avaliações externas de Matemática					
48) Tenho livro didático de Matemática					
49) Utilizo o livro de Matemática					
50) Utilizo o livro de Matemática apenas nas aulas					

ASPECTOS REFERENTES AS AVALIAÇÕES EXTERNAS (Prova Petrópolis, Prova Brasil, Saerjinho)

51) Faço as avaliações externas com atenção					
52) Respondo apenas o que tenho certeza nas avaliações externas					
53) Marco qualquer alternativa nas avaliações externas					
54) Faço as avaliações externas em menos de uma hora					
55) Leio as questões das avaliações externas com atenção					
56) As avaliações externas são longas					
57) As avaliações externas são cansativas					
58) As avaliações externas são necessárias					
59) As avaliações externas são fáceis					
60) Para avaliar meu conhecimento bastavam as provas bimestrais					

61) As avaliações externas são importantes					
--	--	--	--	--	--

ASPECTOS REFERENTES A PROVA PETRÓPOLIS

62) A Prova Petrópolis de Português foi fácil					
63) A Prova Petrópolis de Matemática foi fácil					
64) Foi importante para meu aprendizado fazer a Prova Petrópolis					
65) Tive dúvidas na avaliação de Português da Prova Petrópolis					
66) O professor de Português esclareceu as dúvidas que tive na Prova Petrópolis					
67) Tive dúvidas na avaliação de Matemática da Prova Petrópolis					
68) O professor de Matemática esclareceu as dúvidas que tive na Prova Petrópolis					

ASPECTOS REFERENTES AO SAERJINHO

69) O Saerjinho de Português é fácil					
70) O Saerjinho de Matemática é fácil					
71) É importante para meu aprendizado fazer Saerjinho					
72) Tive dúvidas na avaliação de Português do Saerjinho					
73) O professor de Português esclareceu as dúvidas que tive no Saerjinho					
74) Tive dúvidas na avaliação de Matemática do Saerjinho					
75) O professor de Matemática esclareceu as dúvidas que tive no Saerjinho					
76) As questões de Português do Saerjinho são condizentes com o que estou estudando					
77) As questões de Matemática do Saerjinho são condizentes com o que estou estudando					

Obs.: Nem todas as afirmativas foram utilizadas no trabalho e algumas foram agrupadas para melhor expressarem a opinião dos alunos.

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS DAS TURMAS PARTICIPANTES DA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA

APRENDIZAGEM COOPERATIVA

ALUNOS – Turma: _____

Caro aluno(a).

Durante este ano letivo você participou de aulas de Língua Portuguesa e Matemática com uma metodologia diferenciada.

Dê sua opinião a respeito, através do questionário abaixo:

Quanto às aulas baseadas na Aprendizagem Cooperativa

	SIM	NÃO
Aprendi a trabalhar cooperativamente		
Aprendi os conteúdos propostos com mais facilidade		
Utilizei a metodologia em outras disciplinas		
Mudou minha rotina de estudos		

Quanto à metodologia da Aprendizagem Cooperativa

	SIM	NÃO
Todas as disciplinas deveriam utilizá-la		
Facilita a aprendizagem		
Promove a interação entre os alunos		
Motiva os alunos a aprenderem		

Quanto a sua participação nos trabalhos:

	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA
Partilhei as minhas ideias no grupo			
Escutei os outros ou estive atento ao que os colegas diziam			
Fiz perguntas			
Encorajei os outros			
Disse de forma educada que não estava de acordo			
Estive concentrado no trabalho			
Reformulei as ideias dos outros			
Enriqueci as ideias dos outros			
Fiz o resumo das nossas ideias			
Refleti sobre os progressos que fiz no trabalho de grupo			
Estabeleci novos objetivos			

Fonte: Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – José Lopes / Helena Santos Silva (2009)

Se desejar deixe algumas considerações a cerca das aulas e atividades baseadas na Aprendizagem Cooperativa:

**PROJETO PARA APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM
COOPERATIVA AOS PROFESSORES DAS TURMAS PARTICIPANTES**

APRENDIZAGEM COOPERATIVA EM SALA DE AULA

Projeto elaborado para os Professores de
Língua Portuguesa e Matemática da 1ª série
do Ensino Médio

Petrópolis/RJ

2013

APRESENTAÇÃO

Prezado (a) professor(a), este material tem como objetivo introduzir as atividades de formação e implementação da metodologia da aprendizagem cooperativa em nossa escola. Aqui, de forma resumida iremos mostrar os elementos básicos referentes a essa metodologia e apresentar uma proposta de cronograma que envolva a equipe pedagógica e o corpo docente nessa tarefa.

Estamos sempre em busca de uma aprendizagem que tenha significado para o aluno, pois é consensual que este aprende mais e melhor se o que lhe está sendo transmitido fizer algum significado para ele. É neste sentido que apontamos a aprendizagem cooperativa como um caminho para levar os alunos a obterem um melhor desempenho escolar. Por que a aprendizagem cooperativa?

Uma das grandes preocupações que aflige a educadores e estudiosos da educação básica diz respeito ao desempenho escolar dos jovens. Essa preocupação se justifica na medida em que as avaliações sistêmicas apontam para uma defasagem na aprendizagem dos alunos

A cada ano recebemos alunos egressos do Ensino Fundamental com uma grande defasagem de conteúdos. Conteúdos estes que são a base para que as competências e habilidades do Ensino Médio sejam alcançadas. Se por um lado essas dificuldades são fruto de inúmeros variáveis que muitas vezes não estão no alcance da escola, é possível buscar a melhoria dessa aprendizagem através da aplicação de novas metodologias de ensino, que tornem os conteúdos mais acessíveis aos alunos.

MAS AFINAL, O QUE É A APRENDIZAGEM COOPERATIVA?

A Aprendizagem Cooperativa é uma metodologia extremamente versátil, transformando a heterogeneidade, que encontramos em qualquer grupo, em um elemento positivo e facilitador do aprendizado, capaz de fazer com que os alunos atuem como parceiros entre si e com o professor. Ela também desenvolve e potencializa as habilidades psicossociais e de interação.

A Aprendizagem Cooperativa deve ser encarada como um recurso a mais de gestão de sala de aula. Ela é uma ferramenta pedagógica capaz de fazer com que a aprendizagem dos alunos seja mais contextualizada, significativa e transformadora.

Fazendo um paralelo entre a Aprendizagem Cooperativa e a Aprendizagem “Tradicional” podemos traçar o seguinte quadro:

A. COOPERATIVA	A. TRADICIONAL
Ambiente de aprendizagem	Sala de aula
Transformação	Memorização
Aprendizagem em grupo	Aprendizagem “solitária”
Ênfase no processo	Ênfase no produto

QUAL A PROPOSTA DESTES PROJETO?

Pretende-se aplicar a metodologia da Aprendizagem Cooperativa nas turmas de 1ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, utilizando para isso duas, das seis aulas, que ambas as disciplinas possuem.

Para tanto se faz extremamente necessário que a equipe pedagógica e os professores dessas disciplinas e turmas se familiarizem com a Aprendizagem Cooperativa, através de estudos, observação *in loco*, conversas com professores e profissionais que já utilizam esse tipo de metodologia.

QUAIS SÃO OS OBJETIVOS PEDAGÓGICOS DO PRESENTE PROJETO?

- Promover momentos de estudo.
- Propiciar aos alunos da 1ª série do Ensino Médio aulas mais atrativas e participativas.
- Estimular a cooperação entre os alunos.
- Buscar, através de uma metodologia diferenciada, melhores índices de desempenho dos alunos da 1ª série do Ensino Médio.

QUAL SERÁ O PÚBLICO ALVO?

Professores de Língua Portuguesa e Matemática das 1^{as} séries do Ensino Médio, dos turnos da manhã e da tarde e seus alunos.

ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA:

1ª FASE:

I – Estudar a metodologia da Aprendizagem Cooperativa a partir do livro “A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um guia prático para o professor”, de José Lopes e Helena Santos Silva.

- Os encontros, para o estudo, acontecerão uma vez por semana, em dia combinado pelo grupo, por duas horas em um espaço adequado da escola.
- A cada encontro serão estudados capítulos do livro e um membro do grupo encaminhará as discussões.

II – Conversar, através de uma videoconferência, com o Prof. Dr. Manoel de Andrade Neto (UFC), um dos precursores da Aprendizagem Cooperativa no Brasil.

III – Visita a uma escola estadual do Ceará que utiliza a Aprendizagem Cooperativa em sua prática pedagógica.

CRONOGRAMA DA 1ª FASE:

	Encontros	Temas
Fevereiro	2ª semana	Conceito e fundamentação da aprendizagem cooperativa; História da aprendizagem cooperativa
	3ª semana	Características dos grupos cooperativos Tipos de grupos de aprendizagem cooperativa
	4ª semana	Os papéis atribuídos aos alunos O ensino das competências sociais
Março	2ª semana	Benefícios e desvantagens da aprendizagem cooperativa A aprendizagem cooperativa na sala de aula

Abril	3ª semana	Atividades práticas e/ou outros textos
	4ª semana	Atividades práticas e/ou outros textos
	1ª semana	Atividades práticas e/ou outros textos
	2ª semana	Vídeoconferência
	3ª semana	Troca de ideias e impressões sobre a videoconferência
	4ª semana	Visita a uma escola do Ceará

2ª FASE:

I – Utilização efetiva da Aprendizagem Cooperativa nas turmas de 1ª série do Ensino Médio dos turnos da manhã e da tarde em duas das seis aulas semanais de Língua Portuguesa e em duas das seis aulas semanais de Matemática.

II – Encontros mensais para relatos de como a metodologia da Aprendizagem Cooperativa está ajudando ou não na melhora do desempenho dos alunos. Nesses encontros também será definido, pelo grupo, o planejamento para o mês subsequente e um momento para autoavaliação.

(Obs: Esses encontros acontecerão sempre na última semana do mês, em dia e hora combinados pelo grupo)

3ª FASE:

I – Reunião para avaliação geral da metodologia da Aprendizagem Cooperativa nas turmas de 1ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O formato de grupos de estudo tem como objetivo garantir uma participação efetiva e dinâmica de todos os docentes, promovendo a interação e integração de todos em busca do aprendizado da metodologia. O momento de avaliação geral terá como meta apresentar os elementos de êxito e de dificuldade no processo, abrindo a possibilidade de rediscussão do projeto para o ano seguinte, corrigindo etapas e propondo possíveis novas atividades que permitam a implementação da metodologia.

SUGESTÕES DE LEITURA COMPLEMENTAR

Procedimentos para a Aprendizagem Cooperativa

Carles Monereo; David Duran Gisbert – Artmed Editora

O aprendizado cooperativo na sala de aula

George M. Jacobs; Christine C. M. Goh – SBS Editora

Métodos de Aprendizagem Cooperativa

Ovejero B. A.

<http://www.teresianasstj.com/index.php/metodologias/aprendizagem/161-metodos-de-aprendizagem-cooperativa>

Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente

Marilda Aparecida Behrens

<http://thalitagarcia.esporteblog.com.br/4833/PROJETOS-DE-APRENDIZAGEM-COLABORATIVA-NUM-PARADIGMA-EMERGENTE/>

Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino/aprendizagem

Patrícia Lupion Torres; Paulo R. Alcantara; Esrom Adriano Freitas Irala.

<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=766&dd99=view>

Aprendizagem Colaborativa Online

Maria Ivone Gaspar

<http://www.aprende.com.pt/fotos/editor2/gaspar.pdf>

Aprendizaje Cooperativo – Guías rápidas sobre nuevas metodologías

Servicio de Innovación Educativa – Universidad Politécnica de Madrid

http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf.

Aprendizagem em células cooperativas e a efetivação da aprendizagem significativa em sala de aula

Carmen Silvia Nunes de Miranda; Marília Studart Barbosa; Talita Feitosa de Moisés

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2175-25912011000100003&script=sci_arttext

Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: Uma estratégia para a aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação

Celeste Maria Cardoso Ribeiro

<http://repositorio.utad.pt/handle/10348/35>