



SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA PARAÍBA

2012

REVISTA DO GESTOR



**SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO DA PARAÍBA**

REVISTA DO GESTOR

2012



Governador do Estado da Paraíba
Ricardo Vieira Coutinho

Vice-governador
Rômulo José de Gouveia

Secretária de Estado da Educação
Márcia de Figueirêdo Lucena Lira

Gerente Executiva da Educação Infantil e Ensino Fundamental
Aparecida de Fátima Uchoa Rangel

Gerente Executiva do Ensino Médio e Educação Profissional
Ana Célia Lisboa da Costa

Coordenação Geral do Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba
Iara Andrade de Lima
Jerusa Pereira de Andrade

Equipe Pedagógica do Programa de Avaliação da SEE
Ivonete Machado Félix de Medeiros
Julia Gislandia de Araujo
Marineide Leite Maia de Melo
Valda Avelino Alves

7

OS RESULTADOS DO
SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO DA PARAÍBA

8

Como melhorar os resultados educacionais?

11

RESULTADOS GERAIS

18

Equidade e desempenho: um debate necessário

23

Com a palavra, o diretor

25

DISTRIBUIÇÃO DO PERCENTUAL
DE ESTUDANTES POR
PADRÃO DE DESEMPENHO

26

Padrões de Desempenho Estudantil

30

Por uma educação menos desigual

33

Com a palavra, o gestor

35

O TRABALHO CONTINUA





OS RESULTADOS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA PARAÍBA: SUBSÍDIOS PARA UMA GESTÃO EFICAZ

A gestão democrática das escolas é uma grande conquista da sociedade brasileira. Para a sua consolidação, cresce a necessidade de descentralização das instâncias gestoras, de autonomia das unidades escolares e de participação efetiva da comunidade junto às decisões relevantes para a vida escolar. O gestor, como agente impulsionador de mudanças e figura chave para estruturação de uma escola verdadeiramente democrática, ganha importante destaque na busca por uma educação de qualidade, capaz de promover equidade educacional e diminuir as desigualdades sociais. Portanto, em seu processo de tomada de decisões, é fundamental que tenha à disposição informações precisas acerca da realidade educacional das escolas sob sua responsabilidade. Com esses dados é possível identificar as Gerências Regionais de Educação, municípios ou escolas que necessitam de atenção especial e quais estão conseguindo alcançar maiores progressos.

Diante desse quadro, ao realizar o diagnóstico da educação da Paraíba, o sistema de avaliação se configura como um esforço significativo do poder público no sentido de contribuir para a promoção de uma educação de qualidade oferecida a todos os estudantes. Deve ser tratado

como um valioso instrumento de reflexão e ação, capaz de gerar contribuições eficazes para o aperfeiçoamento contínuo de nosso sistema de educação básica.

Esta Revista do Gestor tem por finalidade servir, para todas as instâncias gestoras, como ferramenta para decisões importantes. É preciso tornar as escolas espaços de efetiva transformação social, que façam diferença na vida dos estudantes. Para isso, é preciso, em especial, que os gestores analisem o diagnóstico que têm em mãos e estructurem suas ações a partir daí.

São apresentados, nesta revista, os resultados gerais de participação e proficiência do **Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba** em sua primeira edição, agregados por regional, município e escola, na rede estadual, para as etapas de escolaridade e áreas do conhecimento avaliadas.

Há, ainda, nesta revista, importantes discussões sobre aspectos de grande relevância, como possíveis caminhos para a melhoria dos resultados, fatores de desigualdade e equidade educacionais. Além disso, apresentamos o depoimento de gestores que fazem diferença nas comunidades onde atuam.

COMO MELHORAR OS RESULTADOS EDUCACIONAIS?

A crescente pressão social pela melhoria da qualidade da educação tem impulsionado estados e municípios a buscarem mecanismos para aprofundar o conhecimento de suas redes de ensino e avaliar suas políticas educacionais. Tal tendência intensificou-se a partir da década de 1990, quando o Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/Inep) implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o que ampliou a fidedignidade dos dados sobre as escolas e salas de aula. Entretanto, o Saeb não é suficiente para um diagnóstico detalhado. Para conhecerem sua realidade a fundo, estados e municípios necessitam de mecanismos de avaliação mais precisos e minuciosos, que forneçam informações sobre um universo maior de estudantes e com uma frequência maior do que o Saeb. Nesse sentido, a maioria dos estados – e inúmeros municípios – mantém seus próprios sistemas. Em 2011, 16 estados realizaram avaliação de desempenho de seus estudantes. As informações geradas são um valioso instrumento para subsidiar e planejar as políticas educacionais, aprofundando o retrato produzido pelo Saeb.

Informação: a base das boas políticas

O sucesso de uma política não resulta apenas do *insight* ou da experiência de quem a formula. Depende, por outro lado, de um diagnóstico seguro, da avaliação das medidas adotadas e do acompanhamento dos avanços

em relação aos objetivos. Em educação, espera-se que as políticas atendam à demanda por vagas e assegurem as condições para que todos concluam a formação com sucesso, no tempo previsto, na idade correta e com elevado nível de aprendizado e desenvolvimento pessoal.

O impacto dessas políticas deve ser assegurado pela realização de avaliações sistêmicas, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Os bons resultados não surgem imediatamente e as decisões de cada escola, município ou estado condicionam o futuro. No pior cenário, as novas gerações aprendem menos que as antecedentes, comprometendo o porvir: o fracasso nos anos iniciais tende a se propagar nos subsequentes.

O acúmulo de fracassos no Ensino Fundamental é um dos fatores que explica a dificuldade do Brasil para melhorar o Ensino Médio, reduzir o abandono e a reprovação, e qualificar o desempenho dos jovens. Em contrapartida, no melhor cenário, quando a aprendizagem avança e se consolida, as políticas priorizam o início do Ensino Fundamental, sem abandonar os demais níveis. Afinal, como atestam as avaliações internacionais, nenhum sistema educacional se credencia para trabalhar com as séries mais avançadas se não assegurar a plena alfabetização de todas as crianças ao final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

No Brasil, estados e municípios que baseiam seus diagnósticos e políticas em avaliações de larga escala há mais tempo têm experimentado a melhoria dos resultados, principalmente nos anos iniciais, e formado estudantes mais bem preparados.

Qualidade para todos

Em nosso país, as desigualdades socioeconômicas são as principais responsáveis pelas diferenças no desempenho. Por isso, o desafio da qualidade e da universalização da Educação Básica é tão complexo.

A relativa homogeneidade de antes se desfez com a ampliação do acesso, o que trouxe à escola estudantes de diversos estratos sociais, com interesses, necessidades e expectativas variadas. Assim, qualidade e equidade tornam-se indissociáveis na equação educacional.

A equidade introduz um critério adicional de avaliação das políticas: é fundamental que as crianças e jovens que mais precisam da escola melhorem seu desempenho. Políticas educacionais universais servem para promover mudanças gerais no sistema, mas não são, necessariamente, eficazes para reduzir diferenças reveladas pelas avaliações.

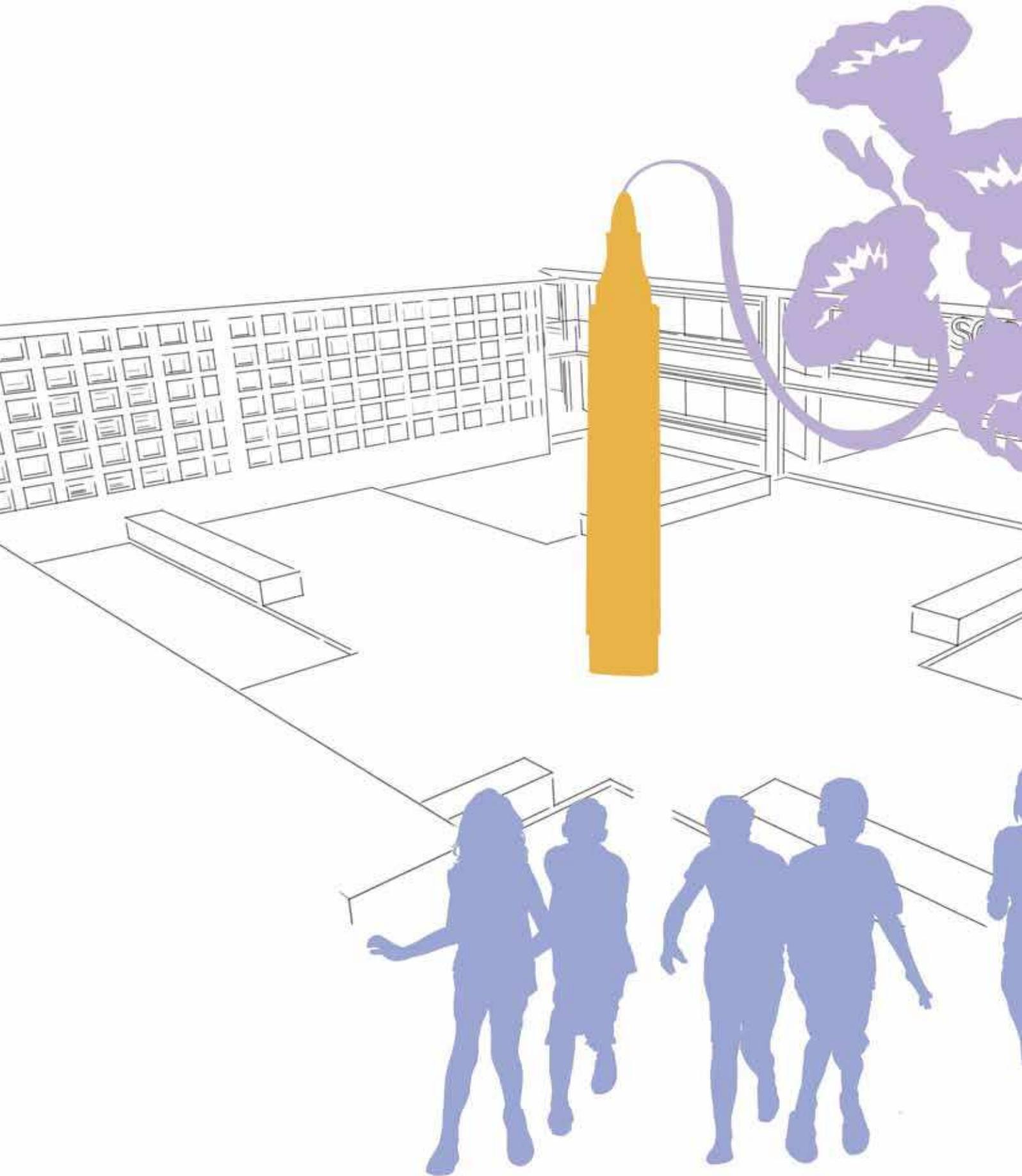
A melhoria das condições de ensino, da gestão, da infraestrutura e da qualificação dos docentes são indispensáveis para o bom funcionamento das escolas, beneficiando toda a rede de ensino. Existem, ainda, condições específicas que demandam políticas focadas, tais como: escolas nas periferias, em áreas de vulnerabilidade social ou na zona rural.

Para além dos sistemas de avaliação

A efetividade das políticas depende também da articulação dos resultados de desempenho com informações dos fatores intra e extra-escolares fornecidas pelo e dados mais gerais, como o Censo Escolar e pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O exame conjunto dessas informações pode revelar problemas: nem sempre o melhor desempenho dos estudantes, aferido pela avaliação externa, significa maior taxa de aprovação; os dados disponíveis revelam, em todo o Brasil, casos de regiões onde a taxa de aprovação é baixa e o desempenho é mais alto e vice-versa. Essa aparente contradição sugere uma falta de sintonia entre os resultados expressos nos Padrões de Desempenho estudantil e os padrões de excelência adotados pelas escolas. Aponta para a necessidade de se questionar a avaliação realizada pelos professores que, ora se mostra mais complacente do que deveria e ora mais rigorosa, tomando-se como critério de comparação o desempenho dos estudantes.

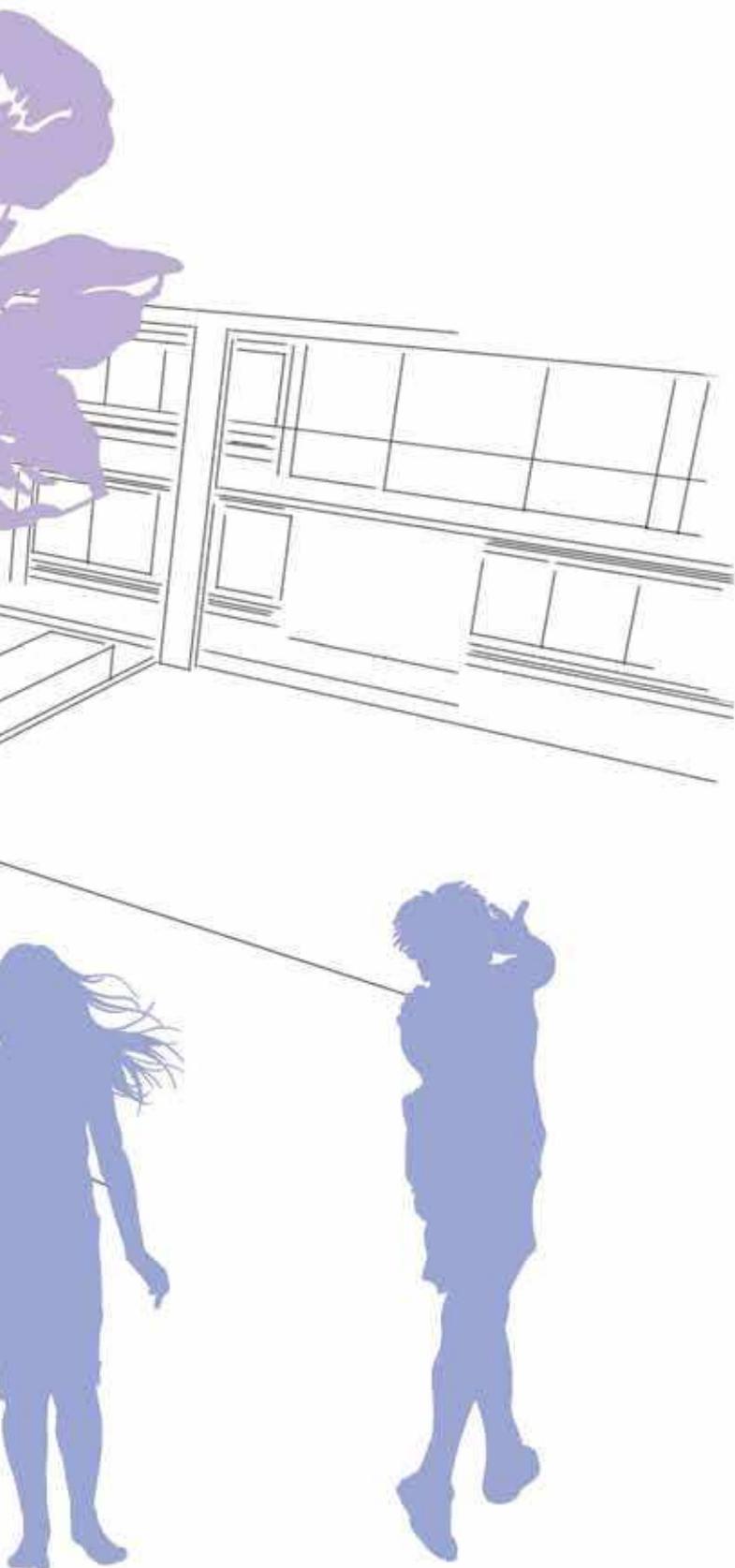
Outras medidas são necessárias, como a definição de metas e de pessoas responsáveis pelo cumprimento delas; o estabelecimento de incentivos para que todos estejam envolvidos e, conseqüentemente, tenham um nível de desempenho apropriado; e o auxílio às escolas no seu esforço de oferecer o nível de educação esperado. Essas medidas devem ser associadas a uma cadeia de responsabilização, que prescinde do envolvimento de todos.



RESULTADOS GERAIS

Com os resultados gerados pelo **Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba**, as instâncias gestoras mais elevadas podem planejar a execução de políticas públicas, criar metas de qualidade e equidade educacionais, promover mecanismos de formação continuada e implementar medidas de responsabilização. Por sua vez, os gestores das unidades escolares podem, e devem, com base nesses resultados, elaborar a sua avaliação institucional e o projeto da escola, bem como monitorar a qualidade do ensino ofertado.

Nesta seção, você encontra o mapa da Paraíba dividido por GRE. Para cada uma delas, são apresentados os Padrões de Desempenho alcançados.



REDE ESTADUAL – LÍNGUA PORTUGUESA

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

RESULTADO GERAL					
Proficiência Média	Desvio Padrão	Padrão de Desempenho	Alunos Previstos	Alunos Efetivos	Percentual de Participação
177,5	38,0	Adequado	15.548	11.849	76,2



REDE ESTADUAL – LÍNGUA PORTUGUESA 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

RESULTADO GERAL					
Proficiência Média	Desvio Padrão	Padrão de Desempenho	Alunos Previstos	Alunos Efetivos	Percentual de Participação
219,7	44,4	Básico	23.725	16.671	70,3



REDE ESTADUAL – LÍNGUA PORTUGUESA

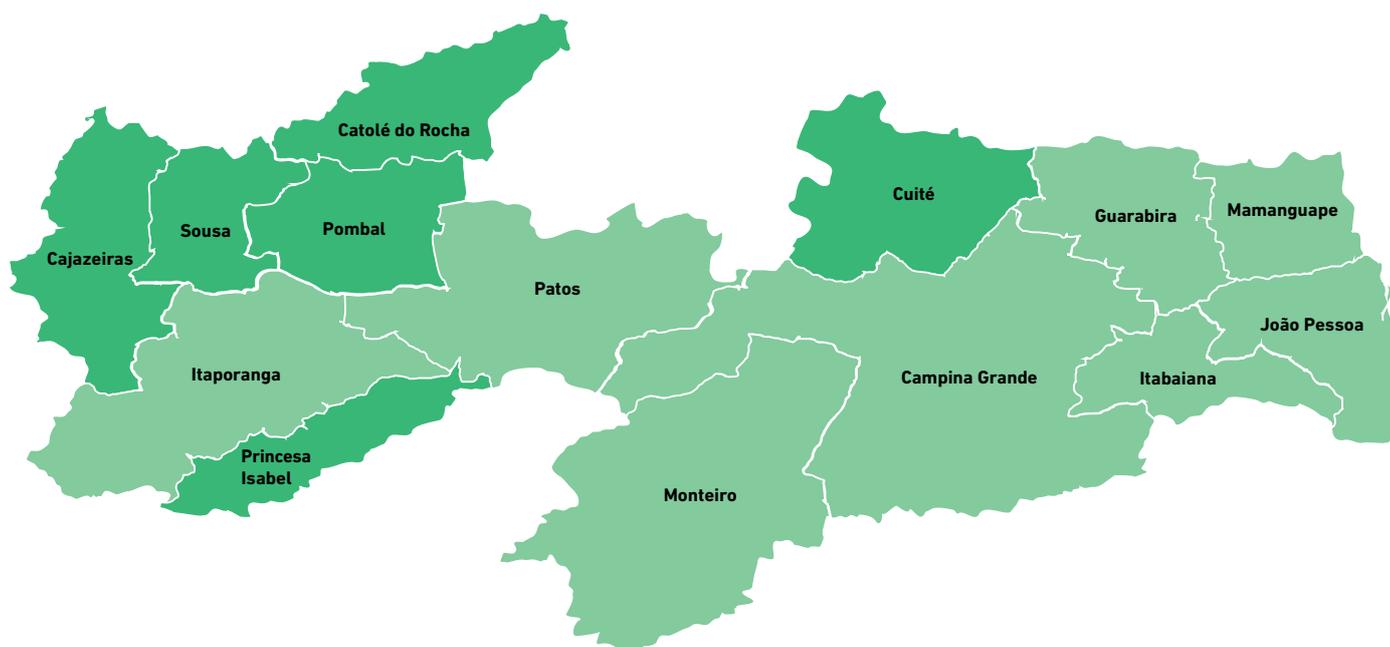
3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

RESULTADO GERAL					
Proficiência Média	Desvio Padrão	Padrão de Desempenho	Alunos Previstos	Alunos Efetivos	Percentual de Participação
249,1	46,0	Básico	29.542	18.740	63,4



REDE ESTADUAL – MATEMÁTICA 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

RESULTADO GERAL					
Proficiência Média	Desvio Padrão	Padrão de Desempenho	Alunos Previstos	Alunos Efetivos	Percentual de Participação
196,2	39,4	Básico	15.548	11.849	76,2



REDE ESTADUAL – MATEMÁTICA
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

RESULTADO GERAL					
Proficiência Média	Desvio Padrão	Padrão de Desempenho	Alunos Previstos	Alunos Efetivos	Percentual de Participação
225,9	40,6	Básico	23.725	16.669	70,3



REDE ESTADUAL – MATEMÁTICA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

RESULTADO GERAL					
Proficiência Média	Desvio Padrão	Padrão de Desempenho	Alunos Previstos	Alunos Efetivos	Percentual de Participação
251,3	47,8	Básico	29.542	18.739	63,4



EQUIDADE E DESEMPENHO: UM DEBATE NECESSÁRIO

Os resultados das avaliações em larga escala no Brasil revelam grande variação do desempenho dos estudantes em todas as etapas e disciplinas. Essa desigualdade não é um fenômeno brasileiro; está presente, em maior ou menor grau, nos países que realizam esse tipo de avaliação.

Como se sabe, são muitos os fatores que impactam na desigualdade educacional, desde aqueles de ordem individual (traços de personalidade e condições socioeconômicas) até aqueles de natureza coletiva (tipo e qualidade das práticas pedagógicas, clima escolar, nível socioeconômico médio dos estudantes de uma escola etc.).

Num país como o nosso, em que as desigualdades caracterizam as relações sociais, produzindo forte impacto sobre o acesso ao direito à educação, torna-se relevante aprofundar a compreensão das desigualdades nos sistemas de ensino, tendo em vista a necessidade, e a urgência, de políticas públicas que possibilitem a todos o acesso a uma escola de qualidade. E, não custa reforçar que as avaliações educacionais oferecem um material vasto para caracterizar e compreender essa questão.

Existem ferramentas estatísticas capazes de descrever e analisar dados e relações entre variáveis que, de outro modo, seriam difíceis de serem sintetizadas ou compreendidas. Uma das relações mais rele-

vantes é a associação entre equidade e desempenho. Há vários métodos para estudá-la. Um exemplo é o Coeficiente de Correlação Intraclasse (CCI) que possibilita uma compreensão abrangente da problemática.

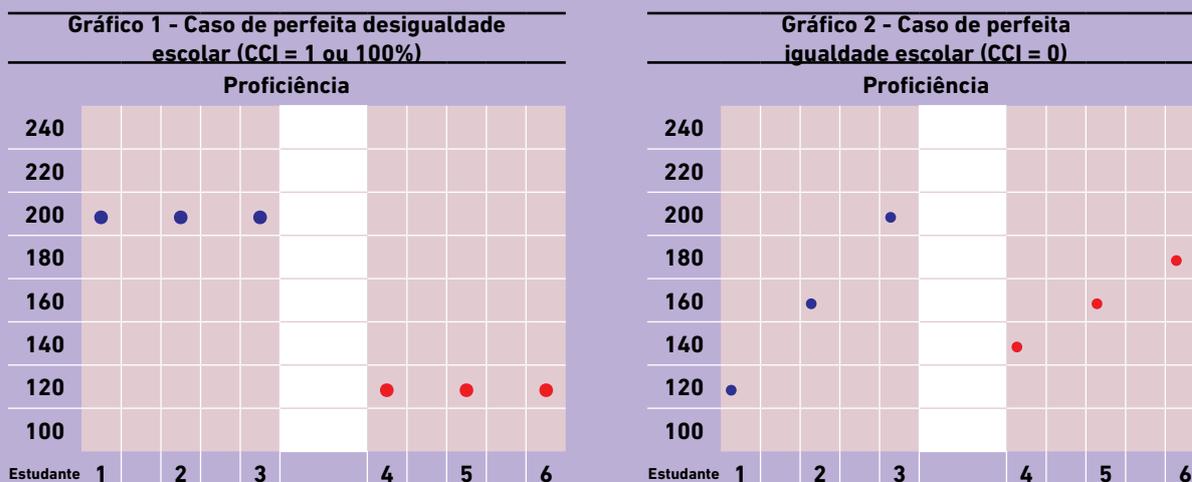
O que é o CCI?

Para compreender o CCI, é necessário, antes de tudo, entender como ele é calculado. O ponto de partida é a *variação* dos resultados dos estudantes, que podem ser de dois tipos:

- Intraescolar: a variação de desempenho entre os estudantes de uma mesma escola em relação à média obtida pela instituição onde estudam; e
- Extraescolar: a variação das médias das escolas em relação a toda a população avaliada.

As variações de desempenho escolar, portanto, podem ser divididas em duas partes: a variação das médias das escolas, umas em comparação com as outras (variação extraescolar); e a variação das notas individuais dos estudantes dentro de uma mesma escola (variação intraescolar). Esses dois tipos de variação podem ser somados, resultando na variabilidade total de desempenho observada nos resultados das avaliações dos estudantes. O Coeficiente de Correlação Intraclasse (CCI) é a proporção da variação de desem-

Os dois gráficos abaixo ajudam a compreender melhor o CCI. O primeiro deles retrata uma situação de máxima desigualdade e o segundo, o contrário, uma situação de máxima igualdade.



Na prática, entretanto, os casos reais observados não pertencem a nenhum dos extremos retratados por esses dois gráficos, situando-se, antes, num meio termo entre eles. Assim, se tivermos, por exemplo, um CCI de 0,5 ou 50%, isso aponta um grau consideravelmente elevado de desigualdade no sistema, visto que a metade da variação observada nos resultados dos estudantes deve-se à diferença entre as médias de suas respectivas escolas. Por outro lado, se tivéssemos um CCI de 0,05 ou 5%, teríamos um sistema bem mais equânime, visto que as diferenças entre as médias das escolas respondem por somente 5% da variação total observada entre os resultados dos estudantes.

penho que pode ser atribuída às escolas em relação à variação total (a intraescolar + a extraescolar). O CCI varia de 0 a 1 (ou de 0 a 100), sendo que, quanto mais próximo de 1 (ou de 100), maior é a desigualdade.

Consideremos, no Gráfico 1, que a nossa população educacional se resume a seis estudantes, com os estudantes identificados pelos números de 1 a 3 pertencentes a uma determinada escola (azul) e os outros três estudantes, identificados pelos números de 4 a 6, pertencentes a uma segunda escola (vermelha). Nesse caso, podemos observar o seguinte.

1) Não existe variação intraescolar nesta situação, visto que as notas dos estudantes dentro de cada escola são iguais.

2) Por outro lado, existe variação extraescolar, porque as médias das

escolas variam. A escola azul tem um desempenho médio superior ao da escola vermelha, visto que as médias dessas escolas correspondem, respectivamente, a 200 e a 120 pontos na Escala de Proficiência.

3) Nessa situação, o CCI vale 1 ou 100%, que é o resultado que obtemos quando, segundo a definição desse coeficiente, dividimos a variação extraescolar pela variação total (variação extra mais a intraescolar, que corresponde à primeira, visto que a segunda é zero).

4) Dizemos que essa situação é de máxima desigualdade porque o fato de um estudante pertencer a uma dada escola determina completamente o resultado que esse estudante terá na prova. Portanto, se ele estudasse numa escola “de elite” (que seria a azul, nesse caso), ele estaria fadado ao sucesso (supondo que o

sucesso aqui seria o fato dele atingir a nota 200 no referido exame); por outro lado, se ele estudasse numa escola “ruim” (a vermelha), ele estaria “condenado” a tirar uma nota mais baixa (120) no exame.

No gráfico 2, mantendo-se as mesmas convenções do caso anterior, podem-se também fazer quatro observações relevantes.

1) Existe agora uma variação intraescolar, visto que, dentro de cada escola, há estudantes obtendo notas diferentes, que podem ser maiores, iguais ou menores do que as médias de suas respectivas escolas.

2) Não existe variação extraescolar, porque as médias das escolas são iguais entre si. (A média, geometricamente, pode ser definida como o ponto mediano de uma distribuição simétrica de valores, como a que ocorre para ambas as escolas nesse exemplo). Dessa forma, para ambas as escolas, a média corresponde a 160 pontos, valor que também corresponde à grande média (ou seja, à média dos estudantes de todas as escolas, calculada conjuntamente).

3) Pela definição do CCI, percebe-se que ele agora vale zero, pois o seu numerador é a variação extraescolar que, como vimos, é nula neste caso. Por outro lado, a variação total observada (que corresponde ao denominador da expressão do CCI), resume-se apenas à variação intraescolar, já que a outra parcela da soma, a variação extraescolar, é nula.

4) Nesse caso de desigualdade nula (ou de máxima igualdade), qualquer estudante pode, a princípio, tirar uma nota abaixo ou acima da grande média populacional, independentemente de pertencer a esta ou àquela escola. Em outras palavras, as escolas têm desempenhos médios iguais, e quaisquer diferenças observadas no desempenho individual dos es-

tudantes deve-se a características próprias destes, e não às escolas que eles frequentam. Daí provém a máxima equanimidade do sistema.

A equidade no PISA

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é, provavelmente, o mais conhecido programa de avaliação educacional de âmbito internacional. O Brasil participa dessa avaliação desde 2003, embora não seja membro da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável pelo exame.

Assim como outras avaliações em larga escala, é possível calcular o CCI para os países participantes da avaliação, analisando a relação entre equidade educacional e desempenho no PISA. A análise dos resultados de 2003, quando a avaliação centrou-se em Matemática, é bastante rica para compreender essa associação. Naquele ano, o país com melhor desempenho foi a Finlândia, com 544 pontos. O Brasil obteve a pontuação mais baixa (356), com pequena diferença em relação à Indonésia e à Tunísia.

O cálculo do CCI para cada país revela que, em muitos casos, a média da escola tem um peso menor do que o desempenho individual. Como se verá adiante, o caso da Finlândia e seu desempenho no PISA é considerado exemplar.

Algumas conclusões importantes que se extraem da análise do CCI dos países do PISA 2003 são:

1. Considerando todos os países participantes, cerca de um terço (33%) das variações de resultados entre os estudantes resulta de diferenças entre as médias das escolas. O peso do desempenho individual é maior: 67% dessas variações (dois terços do total) se devem a resultados in-

dividuais dos estudantes em suas respectivas escolas.

2. Em alguns países, há uma grande variação dos resultados individuais dos estudantes; em outros, a variação é menor. Mas não existe uma relação direta entre desempenho e variabilidade, como ilustram Brasil e Indonésia: no primeiro, a variação dos resultados individuais dos estudantes é maior do que no segundo, mas a média de ambos é parecida. O Brasil obteve 356 pontos e a Indonésia, 360. Variações para mais ou para menos dizem respeito somente à variabilidade dos resultados dos estudantes, e não à eficácia do ensino, a qual pode ser estimada, por exemplo, através das médias nacionais na prova.

Esse exemplo remete a uma conclusão importante para as políticas educacionais: a equidade, sozinha, não é um critério suficiente para informar sobre o grau de avanço educacional de um país ou região. Um grande nível de equidade não é necessariamente positivo: pode ser algo ruim se o nivelamento se der “por baixo”, ou seja, se estiver associado a baixo desempenho.

3. A análise do PISA 2003 também aponta para um fato que contradiz o senso comum: a ideia de que nos países com elevado padrão socioeconômico há mais igualdade educacional. Alemanha, Japão, Bélgica e Itália têm esse perfil, mas apresentam grandes variações entre as escolas (extraescolares).

Nos países de maior desigualdade, os CCIs giram em torno de 50% ou mais. Isso indica que pelo menos 50% da variação dos resultados dos estudantes se deve às variações entre as médias das escolas.

4. Nos países com elevada igualdade educacional – países nórdicos (Is-

lândia, Finlândia, Noruega, Suécia e Dinamarca) e da Europa Ocidental (Reino Unido, Irlanda e Espanha), por exemplo –, as variações de desempenho entre os estudantes são decorrentes, quase que exclusivamente, de seu desempenho individual, e não de suas respectivas escolas. Isso porque, nesses países, as médias das escolas estão muito próximas umas das outras.

Equidade numa perspectiva nacional

A discussão sobre desempenho e equidade realizada a partir do PISA 2003 pode ser replicada no Brasil, utilizando os microdados de avaliações realizadas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd).

Tomando os desempenhos de seis estados – Acre, Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Pernambuco e Rio de Janeiro – em Matemática, no 9º ano do Ensino Fundamental, em 2010, tem-se como resultado análises relevantes para as políticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade e, simultaneamente, para a redução das desigualdades.

O cálculo dos CCIs para as redes estaduais analisadas mostra uma variação considerável quanto ao Coeficiente de Correlação Intraclasse: o Acre apresenta o menor CCI (7,9%) e Minas Gerais, o maior (16,5%), como se vê na tabela a seguir:

Os dados mostram que a Rede Estadual do Acre caracteriza-se por uma grande homogeneidade. Mas, equidade, sozinha, como já foi dito, não é necessariamente indício de um ensino melhor. Para tanto, é preciso que melhores resultados também estejam associados à maior equi-

dade. Caso contrário, o que se tem é um nivelamento por baixo.

Em contrapartida, Minas Gerais apresentou a maior heterogeneidade dos resultados escolares: nele, cerca de um sexto das diferenças de resultados observadas entre os estudantes se deve a diferenças entre as médias de suas escolas. Além disso, as análises apontam para uma associação positiva entre proficiência e desigualdade.

Implicações para políticas públicas

As informações obtidas nessa análise remetem a observações relevantes:

As redes estaduais analisadas são sistemas aparentemente homogêneos, visto que as diferenças de desempenho individual dos estudantes estão mais fortemente associadas ao seu diferencial pessoal em relação à média de suas escolas. A distância da média das escolas em relação à média de grupo avaliado pesa menos.

Os sistemas mais homogêneos também são, nesses casos específicos, os menos eficazes. Os menores valores de CCI estão associados às menores médias. Por isso, é preciso atentar para o “nivelamento por baixo”, evitando que a igualdade se atrele à ineficiência.

Há variações consideráveis de desempenho e de equidade entre os estados. Portanto, o desafio (para as pesquisas e para a gestão), é determinar formas de se alcançar a eficácia no ensino, conservando baixa a desigualdade. Esse objetivo deve ser, sem dúvida, uma das metas prioritárias das administrações educacionais de todos os estados da federação.

Tabela 1: CCI em Matemática

(9º ano EF) por rede estadual em 2010

Estado	CCI
AC	7,9
CE	9,5
ES	13,6
MG	16,5
PE	10,5
RJ	14,0

Fonte: CAEd

Tabela 2: Médias de Matemática

(9º ano EF) por rede estadual em 2010

Estado	CCI
MG	268,9
ES	247,2
CE	235,7
RJ	234,8
PE	229,9
AC	229,7

Fonte: CAEd

COM A PALAVRA, O DIRETOR

O PAPEL DA ESCOLA E OS DESAFIOS A SEREM SUPERADOS

Diretora defende comunidade escolar bem informada



Telma Maria Pereira de Medeiros Rodrigues
Gestora escolar no Lyceu Paraibano

Telma Maria Pereira de Medeiros Rodrigues, licenciada em Geografia e com especialização em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, é gestora escolar no Lyceu Paraibano, no centro de João Pessoa, a pouco menos de um ano. Embora exerça a função há pouco tempo, a diretora já consegue destacar o principal desafio de sua administração: a “falta de funcionários para executar as tarefas”. Tal obstáculo é representativo, visto que a escola atende a 2.121 estudantes no Ensino Médio.

Segundo Telma, a escola em que trabalha exerce o papel de “formar cidadãos capazes de refletir sobre a sociedade em que convivemos”, principalmente pelo fato de a instituição possuir 75 anos de tradição na cidade e ser referência na região.

Em relação à percepção dos estudantes quanto ao processo de avaliação interna, a diretora conta que estes “têm uma visão utilitária da avaliação. As provas da escola

servem para passar de ano”. Já sobre a avaliação externa, a gestora afirma que a experiência com essas avaliações, até então, limitavam-se aos processos de acesso às universidades: “no contexto da escola que dirijo, uma instituição específica de Ensino Médio, a avaliação externa está associada ao ingresso na universidade. São os exames vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que são vistos apenas como referências para quais conteúdos devam ser estudados”.

Telma destaca que é necessário que a mobilização da comunidade escolar seja planejada com antecedência, pois é a primeira vez que se faz uma avaliação externa nos moldes do IDEPB na escola. A diretora reconhece que “não existia uma cultura de avaliar para aperfeiçoar o processo. Avaliar para um *feedback*, avaliar para retroalimentar o processo em busca de melhores resultados” e, justamente por isso, valoriza a implementação de “uma avaliação



DISTRIBUIÇÃO DO PERCENTUAL DE ESTUDANTES POR PADRÃO DE DESEMPENHO

Os Padrões de Desempenho representam os diferentes graus de realização educacional. Por meio deles é possível analisar os aspectos cognitivos que diferenciam o percentual de estudantes situados nos níveis mais altos de desempenho e aqueles que estão nos níveis mais baixos. A diferença entre esses extremos reflete a distância existente entre aqueles que têm grandes chances de atingir o sucesso escolar e aqueles para os quais o fracasso escolar pode ser uma questão de tempo, caso não sejam implementadas ações e políticas com vistas à promoção da equidade.

Os Padrões de Desempenho indicam, portanto, o grau de cumprimento dos objetivos educacionais expressos nas propostas pedagógicas de ensino, bem como as metas de desempenho a serem alcançadas. Eles apresentam, portanto, uma caracterização das habilidades e competências cognitivas desenvolvidas pelos estudantes em importantes pontos da Escala de Proficiência.

Nesta seção é apresentada, para cada GRE, a distribuição do percentual de estudantes pelos Padrões de Desempenho definidos pela Secretaria de Estado da Educação.

PADRÕES DE DESEMPENHO ESTUDANTIL

Caracterização	Categoria	Área do conhecimento avaliada	
O estudante que atingiu este Padrão de Desempenho revela ter desenvolvido habilidades mais sofisticadas e demonstra ter uma aprendizagem superior ao que é previsto para o seu ano escolar. Seu desempenho nas tarefas e provas supera o esperado e, ao serem estimulados, podem ir além das expectativas traçadas.	AVANÇADO	Língua Portuguesa	
		Matemática	
O estudante deste Padrão de Desempenho demonstra ter uma aprendizagem apropriada e substancial ao que é previsto para a sua etapa de escolaridade, visto que ampliaram o seu leque de habilidades, tanto no que diz respeito à quantidade, quanto à complexidade, as quais exigem um refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos.	ADEQUADO	Língua Portuguesa	
		Matemática	
O estudante que se encontra neste Padrão de Desempenho demonstra ter uma aprendizagem mínima do que é proposto para o seu ano escolar, à medida que iniciou um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontra.	BÁSICO	Língua Portuguesa	
		Matemática	
O estudante que se encontra neste Padrão de Desempenho demonstra carência de aprendizagem do que é previsto para o seu ano escolar. Ele fica abaixo do esperado, na maioria das vezes, tanto no que diz respeito à compreensão do que é abordado quanto na execução de tarefas e avaliações. Por isso, esse grupo necessita de uma intervenção focada para que possam progredir em seu processo de aprendizagem.	ABAIXO DO BÁSICO	Língua Portuguesa	
		Matemática	

A Revista Pedagógica apresenta, para cada etapa de escolaridade, o detalhamento das habilidades e competências específicas para as diferentes áreas do conhecimento avaliadas.

Etapa Avaliada			
	5º ano EF	9º ano EF	3ª série EM
	Acima de 225	Acima de 300	Acima de 325
	Acima de 250	Acima de 325	Acima de 350
	175 a 225	250 a 300	275 a 325
	200 a 250	275 a 325	300 a 350
	125 a 175	200 a 250	225 a 275
	150 a 200	225 a 275	250 a 300
	Até 125	Até 200	Até 225
	Até 150	Até 225	Até 250
Intervalo da Escala de Proficiência			

RESULTADOS DE DESEMPENHO E PARTICIPAÇÃO POR GRE - REDE ESTADUAL LÍNGUA PORTUGUESA

RESULTADOS DE DESEMPENHO E PARTICIPAÇÃO POR GRE EM 2012 - REDE ESTADUAL - LÍNGUA PORTUGUESA - 5º Ano do Ensino Fundamental

GRE	Proficiência Média	Desvio Padrão	Padrão de Desempenho	Nº Previsto de Estudantes	Nº Efetivo de Estudantes	Participação (%)	% de Estudantes por Padrão de Desempenho			
							0	125	175	225
CAJAZEIRAS	183,1	36,3	Adequado	817	512	62,7	4,0%	41,1%	42,5%	12,5%
CAMPINA GRANDE	178,0	37,6	Adequado	3.073	2.206	71,8	6,5%	44,0%	37,1%	12,4%
CATOLE DO ROCHA	181,4	34,6	Adequado	381	291	76,4	4,5%	40,2%	44,3%	11,0%
CUITE	185,1	38,1	Adequado	443	410	92,6	2,9%	38,6%	40,6%	17,8%
GUARABIRA	172,4	35,8	Básico	1.239	1.022	82,5	6,4%	51,0%	33,5%	9,2%
ITABAIANA	164,7	33,4	Básico	868	628	72,4	10,5%	52,9%	32,3%	4,3%
ITAPORANGA	164,4	34,4	Básico	828	650	78,5	12,2%	53,2%	29,5%	5,1%
JOAO PESSOA	181,0	39,0	Adequado	4.976	3.672	73,8	5,7%	42,4%	37,9%	14,0%
MAMANGUAPE	167,1	34,2	Básico	687	535	77,9	8,8%	53,6%	32,3%	5,3%
MONTEIRO	174,5	37,8	Básico	403	348	86,4	6,1%	51,0%	32,0%	11,0%
PATOS	176,1	37,4	Adequado	544	499	91,7	7,7%	44,2%	37,1%	11,1%
POMBAL	185,3	39,8	Adequado	193	162	83,9	5,9%	36,2%	40,8%	17,1%
PRINCESA ISABEL	186,9	46,4	Adequado	365	299	81,9	6,1%	40,7%	34,3%	18,9%
SOUSA	183,3	37,0	Adequado	731	615	84,1	3,6%	39,8%	42,8%	13,8%
Paraíba	177,5	38,0	Adequado	15.548	11.849	76,2	6,4%	44,9%	36,8%	11,8%

■ Abaixo do básico ■ Básico ■ Adequado ■ Avançado

RESULTADOS DE DESEMPENHO E PARTICIPAÇÃO POR GRE EM 2012 - REDE ESTADUAL - LÍNGUA PORTUGUESA - 9º Ano do Ensino Fundamental

GRE	Proficiência Média	Desvio Padrão	Padrão de Desempenho	Nº Previsto de Estudantes	Nº Efetivo de Estudantes	Participação (%)	% de Estudantes por Padrão de Desempenho			
							0	200	250	300
CAJAZEIRAS	223,4	42,8	Básico	1.062	279	26,3	30,8%	42,7%	21,1%	5,4%
CAMPINA GRANDE	223,5	43,5	Básico	6.454	4.538	70,3	31,1%	41,0%	23,6%	4,3%
CATOLE DO ROCHA	208,5	47,6	Básico	413	328	79,4	49,1%	30,2%	17,4%	3,4%
CUITE	228,0	45,3	Básico	435	357	82,1	28,2%	37,2%	31,3%	3,4%
GUARABIRA	209,9	43,3	Básico	1.778	1.222	68,7	43,0%	38,8%	15,5%	2,6%
ITABAIANA	211,5	41,3	Básico	948	707	74,6	42,4%	39,0%	16,5%	2,0%
ITAPORANGA	210,4	41,3	Básico	1.165	882	75,7	42,7%	38,1%	17,5%	1,7%
JOAO PESSOA	223,4	45,8	Básico	6.692	4.620	69,0	32,6%	38,4%	24,1%	4,8%
MAMANGUAPE	208,1	41,2	Básico	628	472	75,2	44,4%	40,1%	13,8%	1,7%
MONTEIRO	220,8	43,2	Básico	983	768	78,1	32,5%	41,8%	22,4%	3,3%
PATOS	213,4	44,6	Básico	1.315	1.101	83,7	39,7%	39,6%	18,0%	2,7%
POMBAL	222,1	44,2	Básico	353	246	69,7	32,5%	40,2%	23,6%	3,7%
PRINCESA ISABEL	217,9	44,0	Básico	599	499	83,3	35,6%	41,8%	19,3%	3,3%
SOUSA	226,6	42,8	Básico	900	652	72,4	28,7%	41,6%	24,5%	5,2%
Paraíba	219,7	44,4	Básico	23.725	16.671	70,3	34,9%	39,6%	21,7%	3,8%

■ Abaixo do básico ■ Básico ■ Adequado ■ Avançado

RESULTADOS DE DESEMPENHO E PARTICIPAÇÃO POR GRE EM 2012 - REDE ESTADUAL - LÍNGUA PORTUGUESA - 3ª Série do Ensino Médio

GRE	Proficiência Média	Desvio Padrão	Padrão de Desempenho	Nº Previsto de Estudantes	Nº Efetivo de Estudantes	Participação (%)	% de Estudantes por Padrão de Desempenho			
							0	225	275	325
CAJAZEIRAS	253,9	40,4	Básico	1.314	227	17,3	26,4%	41,4%	27,7%	4,5%
CAMPINA GRANDE	253,9	44,6	Básico	6.931	4.395	63,4	25,4%	42,1%	27,6%	5,0%
CATOLE DO ROCHA	243,4	46,4	Básico	990	666	67,3	34,1%	40,9%	21,5%	3,6%
CUITE	251,0	42,5	Básico	839	624	74,4	27,3%	42,9%	27,1%	2,6%
GUARABIRA	246,3	43,4	Básico	2.406	1.590	66,1	31,5%	43,0%	22,0%	3,5%
ITABAIANA	234,1	45,4	Básico	1.165	790	67,8	44,4%	35,8%	17,2%	2,6%
ITAPORANGA	241,7	44,5	Básico	1.281	903	70,5	37,2%	37,5%	22,4%	2,9%
JOAO PESSOA	252,6	48,7	Básico	8.156	4.846	59,4	28,8%	36,8%	27,4%	6,9%
MAMANGUAPE	232,0	45,4	Básico	1.453	902	62,1	43,6%	37,9%	17,1%	1,5%
MONTEIRO	248,9	44,8	Básico	891	719	80,7	30,8%	39,1%	25,6%	4,6%
PATOS	245,6	45,2	Básico	1.984	1.495	75,4	32,7%	40,4%	23,4%	3,5%
POMBAL	258,2	44,9	Básico	724	565	78,0	22,7%	40,9%	29,3%	7,2%
PRINCESA ISABEL	245,5	42,6	Básico	613	423	69,0	31,5%	42,9%	23,0%	2,7%
SOUSA	255,9	43,1	Básico	795	595	74,8	23,3%	40,2%	31,5%	4,9%
Paraíba	249,1	46,0	Básico	29.542	18.740	63,4	30,2%	39,8%	25,3%	4,7%

■ Abaixo do básico ■ Básico ■ Adequado ■ Avançado

RESULTADOS DE DESEMPENHO E PARTICIPAÇÃO POR GRE - REDE ESTADUAL MATEMÁTICA

RESULTADOS DE DESEMPENHO E PARTICIPAÇÃO POR GRE EM 2012 - REDE ESTADUAL - MATEMÁTICA - 5º Ano do Ensino Fundamental

GRE	Proficiência Média	Desvio Padrão	Padrão de Desempenho	Nº Previsto de Estudantes	Nº Efetivo de Estudantes	Participação (%)	% de Estudantes por Padrão de Desempenho			
							0	150	200	250
CAJAZEIRAS	204,9	38,1	Adequado	817	512	62,7	7,7%	38,9%	41,5%	11,9%
CAMPINA GRANDE	195,7	39,5	Básico	3.073	2.206	71,8	12,7%	42,8%	35,1%	9,5%
CATOLE DO ROCHA	203,6	37,3	Adequado	381	291	76,4	6,9%	40,2%	44,0%	8,9%
CUITE	210,4	39,3	Adequado	443	410	92,6	6,1%	30,8%	47,7%	15,4%
GUARABIRA	190,8	38,3	Básico	1.239	1.022	82,5	15,1%	47,3%	31,9%	5,8%
ITABAIANA	185,9	35,8	Básico	868	628	72,4	15,8%	50,6%	29,1%	4,5%
ITAPORANGA	181,5	38,2	Básico	828	650	78,5	22,1%	47,1%	25,6%	5,2%
JOAO PESSOA	198,0	39,4	Básico	4.976	3.672	73,8	11,5%	42,3%	36,1%	10,0%
MAMANGUAPE	190,4	38,4	Básico	687	535	77,9	15,2%	45,9%	32,9%	6,0%
MONTEIRO	193,6	38,2	Básico	403	348	86,4	12,7%	41,5%	39,2%	6,6%
PATOS	196,3	38,8	Básico	544	499	91,7	13,1%	39,9%	38,7%	8,3%
POMBAL	206,5	41,0	Adequado	193	162	83,9	11,2%	30,9%	41,4%	16,4%
PRINCESA ISABEL	208,8	48,3	Adequado	365	299	81,9	9,1%	37,0%	36,0%	17,8%
SOUSA	200,7	34,4	Adequado	731	615	84,1	5,4%	44,7%	42,8%	7,2%
Paraíba	196,2	39,4	Básico	15.548	11.849	76,2	12,3%	42,8%	35,9%	9,0%

■ Abaixo do básico
 ■ Básico
 ■ Adequado
 ■ Avançado

RESULTADOS DE DESEMPENHO E PARTICIPAÇÃO POR GRE EM 2012 - REDE ESTADUAL - MATEMÁTICA - 9º Ano do Ensino Fundamental

GRE	Proficiência Média	Desvio Padrão	Padrão de Desempenho	Nº Previsto de Estudantes	Nº Efetivo de Estudantes	Participação (%)	% de Estudantes por Padrão de Desempenho			
							0	225	275	325
CAJAZEIRAS	226,6	36,1	Básico	1.062	279	26,3	47,7%	42,7%	9,3%	0,4%
CAMPINA GRANDE	229,3	39,8	Básico	6.454	4.537	70,3	45,3%	42,3%	11,5%	0,9%
CATOLE DO ROCHA	221,9	40,1	Abaixo do básico	413	328	79,4	51,5%	39,0%	8,8%	0,6%
CUITE	234,3	40,6	Básico	435	357	82,1	42,5%	42,0%	14,6%	0,8%
GUARABIRA	217,0	39,7	Abaixo do básico	1.778	1.222	68,7	57,0%	35,9%	6,4%	0,7%
ITABAIANA	217,8	35,8	Abaixo do básico	948	706	74,5	57,6%	37,4%	4,8%	0,1%
ITAPORANGA	218,5	39,5	Abaixo do básico	1.165	882	75,7	56,5%	35,8%	7,7%	0,0%
JOAO PESSOA	227,9	41,8	Básico	6.692	4.620	69,0	46,8%	39,9%	12,2%	1,0%
MAMANGUAPE	212,9	37,0	Abaixo do básico	628	472	75,2	63,7%	31,4%	4,9%	0,0%
MONTEIRO	227,7	38,1	Básico	983	768	78,1	46,1%	43,5%	9,9%	0,4%
PATOS	222,7	42,3	Abaixo do básico	1.315	1.101	83,7	50,0%	38,9%	10,5%	0,7%
POMBAL	225,7	41,4	Básico	353	246	69,7	47,2%	41,9%	9,8%	1,2%
PRINCESA ISABEL	227,6	42,8	Básico	599	499	83,3	49,3%	35,6%	14,3%	0,8%
SOUSA	233,2	39,4	Básico	900	652	72,4	42,7%	43,0%	12,9%	1,4%
Paraíba	225,9	40,6	Básico	23.725	16.669	70,3	48,7%	39,9%	10,6%	0,8%

■ Abaixo do básico
 ■ Básico
 ■ Adequado
 ■ Avançado

RESULTADOS DE DESEMPENHO E PARTICIPAÇÃO POR GRE EM 2012 - REDE ESTADUAL - MATEMÁTICA - 3ª Série do Ensino Médio

GRE	Proficiência Média	Desvio Padrão	Padrão de Desempenho	Nº Previsto de Estudantes	Nº Efetivo de Estudantes	Participação (%)	% de Estudantes por Padrão de Desempenho			
							0	250	300	350
CAJAZEIRAS	252,8	45,9	Básico	1.314	227	17,3	49,5%	35,0%	13,2%	2,3%
CAMPINA GRANDE	255,8	46,9	Básico	6.931	4.395	63,4	46,5%	35,3%	16,0%	2,2%
CATOLE DO ROCHA	252,3	48,5	Básico	990	666	67,3	52,0%	30,3%	14,1%	3,6%
CUITE	255,6	46,1	Básico	839	624	74,4	49,0%	32,2%	15,6%	3,1%
GUARABIRA	244,3	44,3	Abaixo do básico	2.406	1.590	66,1	57,2%	30,6%	11,3%	0,9%
ITABAIANA	234,8	44,5	Abaixo do básico	1.165	790	67,8	65,9%	25,3%	7,5%	1,3%
ITAPORANGA	242,9	46,4	Abaixo do básico	1.281	903	70,5	58,0%	29,1%	11,7%	1,3%
JOAO PESSOA	252,9	50,3	Básico	8.156	4.845	59,4	49,3%	32,1%	15,5%	3,0%
MAMANGUAPE	235,7	44,3	Abaixo do básico	1.453	902	62,1	64,9%	26,7%	7,3%	1,0%
MONTEIRO	253,5	46,8	Básico	891	719	80,7	49,8%	32,8%	15,5%	2,0%
PATOS	251,4	46,5	Básico	1.984	1.495	75,4	50,5%	33,1%	14,4%	2,0%
POMBAL	263,7	50,9	Básico	724	565	78,0	41,4%	33,0%	21,0%	4,6%
PRINCESA ISABEL	254,4	47,3	Básico	613	423	69,0	47,5%	34,9%	14,5%	3,1%
SOUSA	260,2	44,8	Básico	795	595	74,8	43,0%	38,9%	15,3%	2,8%
Paraíba	251,3	47,8	Básico	29.542	18.739	63,4	50,9%	32,4%	14,3%	2,3%

■ Abaixo do básico
 ■ Básico
 ■ Adequado
 ■ Avançado

POR UMA EDUCAÇÃO MENOS DESIGUAL

Um dos desafios centrais a serem enfrentados pelo sistema educacional no Brasil nesta década (2011-2020) está descrito na Meta 8 do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE) enviado pelo Executivo ao Congresso em 2010: elevar a escolaridade da população de 18 a 24 anos para o mínimo de 12 anos, inclusive no campo e entre os mais pobres. O documento também estabelece que o país deve superar as discrepâncias entre negros e não negros no que tange à desigualdade educacional. Por tratar de questões urgentes do ensino no país, refletir sobre o cenário atual, no qual essa meta se coloca, é extremamente importante.

O cumprimento dessa meta exige mais do que a redução das disparidades de oportunidades educacionais: requer uma atuação forte no campo das políticas públicas nos três níveis de governo visando uma drástica correção do fluxo escolar no Ensino Fundamental. Concomitantemente, será necessário elevar a qualidade do ensino básico ofertado, promovendo um desenvolvimento paralelo entre séries e habilidades consolidadas, com o intuito de assegurar condições necessárias para o ingresso e permanência no Ensino Médio. Diversos estudos e pesquisas baseados nos resultados do Censo da Educação Básica e nas avaliações do Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) evidenciam, de um lado, mudanças consistentes e positivas nos indicadores do sistema escolar. De outro, contudo, identificam pontos de estrangulamento, relacionados às disparidades entre

as regiões, entre campo e cidade e às diferenças de raça/cor. Apontamos, a seguir, diversos aspectos das mudanças que vêm sendo experimentadas e dos desafios que precisam ser enfrentados.

Acesso à escola

Os dados apontam que, entre 1970 e 2000, o número de matrículas, no Brasil, aumentou 2,7 vezes. No Ensino Fundamental mais que dobrou, incorporando quase a totalidade das crianças em idade escolar. A ampliação foi ainda mais expressiva no Ensino Médio, que passou de 1 milhão de matrículas para 7 milhões; e na Educação Infantil, que cresceu 13 vezes no período.

A partir de 2000, a dinâmica demográfica está afetando positivamente o desempenho global do sistema escolar: a redução da taxa de fecundidade das famílias brasileiras leva a uma diminuição do número absoluto de matrículas no primeiro segmento do Ensino Fundamental, tendência reiterada pelo Censo Escolar de 2011. Em 2004, eram 49,2 milhões, agora são 41,3 milhões em toda a educação básica.

Distorção idade-série

A melhoria das condições de vida das famílias, associada à expansão do acesso à escola na idade adequada e à implantação de programas de correção do fluxo em muitos estados e municípios, resultaram na queda considerável da taxa de reprovação. Essa queda tem impacto direto na melhoria nas taxas de distorção idade-série. Apesar dos avanços,

esse ainda é um grave problema que persiste. Em 2003, 31,2% dos estudantes do Ensino Fundamental não cursavam a série condizente com a idade. No Ensino Médio, esse percentual era de 45,8%; em 2010, esses percentuais são menores, mas ainda elevados: 23,6% e 34,5%, respectivamente.

Indicadores de rendimento do sistema escolar

A melhoria nas taxas de rendimento (reprovação e abandono) acompanha os indicadores de resultados: queda no número de analfabetos, aumento da média de anos de estudo, diminuição nas desigualdades educacionais entre regiões, sexo e raça. De fato, a taxa de analfabetismo entre jovens e adultos (15 anos ou mais), era de quase 34% em 1970, passa para 20% em 1991 e chega a 10% em 2007, de acordo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Apesar da queda, os dados sobre analfabetismo revelam importantes desigualdades regionais e de cor/raça; o qual tende a ser maior nas regiões mais pobres (Norte e, principalmente, no Nordeste) e entre os pardos.

Em pouco mais de uma década (1998-2009), o número médio de anos de estudo subiu 1,3 ano – passou de 5,9 anos para 7,2. No entanto, no Nordeste, o tempo de permanência na escola é significativamente menor que nas demais regiões. O recorte por sexo indica que, apesar dos avanços na escolarização das mulheres, no Norte do Brasil ainda há diferenças expressivas entre homens e mulheres no que diz respeito ao acesso à escola. A comparação entre zona rural e urbana aponta a desvantagem da primeira (4,8 anos) em relação à segunda (8 anos).

Infraestrutura

O Censo Escolar aponta para a considerável melhoria média das condições de infraestrutura das escolas brasileiras desde meados da década de 1990. Contudo, não ocorreu de modo homogêneo nem equânime, pois o processo variou conforme a região. Além disso, as escolas que mais avançaram em termos de melhoria da infraestrutura são urbanas, e, dentro dessas, as estaduais. As escolas municipais urbanas e as rurais são as grandes excluídas desse processo.

Pesquisas têm mostrado que a expansão educacional experimentada pelo Brasil nos últimos anos levou a um aumento do nível formal de instrução da população e à redução da desigualdade entre os grupos de cor, regiões e estratos de renda. No entanto, a persistência das desigualdades – evidenciada nas informações apresentadas – assinala claramente a necessidade de se concentrar os esforços em políticas capazes de tornar mais equitativo o acesso e, em especial, a permanência na escola.

O que se tem constatado é que características individuais são cada vez menos determinantes nas transições entre as etapas dentro do sistema escolar. Com isso, a responsabilidade dos gestores e profissionais que atuam nos sistemas de ensino se amplia, uma vez que devem consolidar ações de redução das disparidades, vinculadas à permanência no sistema e à melhoria da qualidade do ensino. O PNE coloca o assunto em pauta e pode fornecer, para os próximos anos, os caminhos a serem seguidos na superação dessas desigualdades.

COM A PALAVRA, O GESTOR

ACOMPANHAMENTO PARA INTERVENÇÃO

Gestora destaca importância do diálogo com as escolas



Wleica Honorato Aragão Quirino
Gestora Regional

A gestora regional Wleica Honorato Aragão Quirino é licenciada em Letras e trabalha como gerente de ensino há um ano e dez meses. Moradora de Cabedelo e apaixonada pela profissão, ela conta que a escolha pela área da educação aconteceu ainda muito cedo, quando dava aula particular para os colegas de classe durante o Ensino Fundamental. Para Wleica, “o grande desafio da profissão é a busca pela qualidade e melhoria dos processos de ensino-aprendizagem”.

A regional onde atua possui 233 escolas e cerca de 105 mil alunos. A gerente destaca como principais desafios a busca pelo exercício da cidadania e pela equidade social e, especialmente, o acompanhamento individual de todas as escolas. Nesse sentido, Wleica define o papel da avaliação externa: “traçar o perfil do rendimento das escolas, permitindo às

regionais de ensino uma intervenção mais objetiva”.

Para que haja efetivação do procedimento avaliativo externo, a gerente afirma que toda a equipe envolvida com a avaliação recebeu treinamento “através da capacitação dos coordenadores das escolas, do recebimento e distribuição do material e do diálogo com os profissionais do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)”.

Ao ser questionada sobre o trabalho da regional para a promoção da qualidade da educação e da equidade de oportunidades, Wleica assegura que é realizado “acompanhamento sistemático das escolas em seus diferentes núcleos (pedagógico, administrativo, inspeção, dentre outros), em reuniões periódicas e atendimentos individualizados”.

A aprendizagem de todos no tempo e idade certos é um dever dos governos democráticos. A consolidação de uma escola de qualidade é uma exigência social, sendo crucial assegurar a implementação de ações que contribuam para a solução dos sérios problemas educacionais. É fundamental garantir que os resultados dos sistemas avaliativos sejam apropriados e subsidiem as políticas desenvolvidas pelas instâncias gestoras e as ações pedagógicas desenvolvidas pelas unidades escolares. Portanto, os resultados apresentados nesta revista devem ser socializados, estudados, analisados e debatidos à exaustão em suas múltiplas possibilidades de uso. Temos certeza que isso já está acontecendo em todas as escolas da Paraíba.

Ficha Catalográfica

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação.

Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba – 2012/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.

v. 2 (jan/dez. 2012), Juiz de Fora, 2012 – Anual

BROOKE, Daniel Aguiar de Leighton; MELO, Manuel Fernando Palácios da Cunha e; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita; REZENDE, Wagner Silveira.

ISSN 2316-7610

CDU 373.3+373.5:371.26(05)



SEÇÕES

- Os resultados do Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba
- Resultados Gerais
- Distribuição do percentual de estudantes por Padrão de Desempenho
- O trabalho continua

