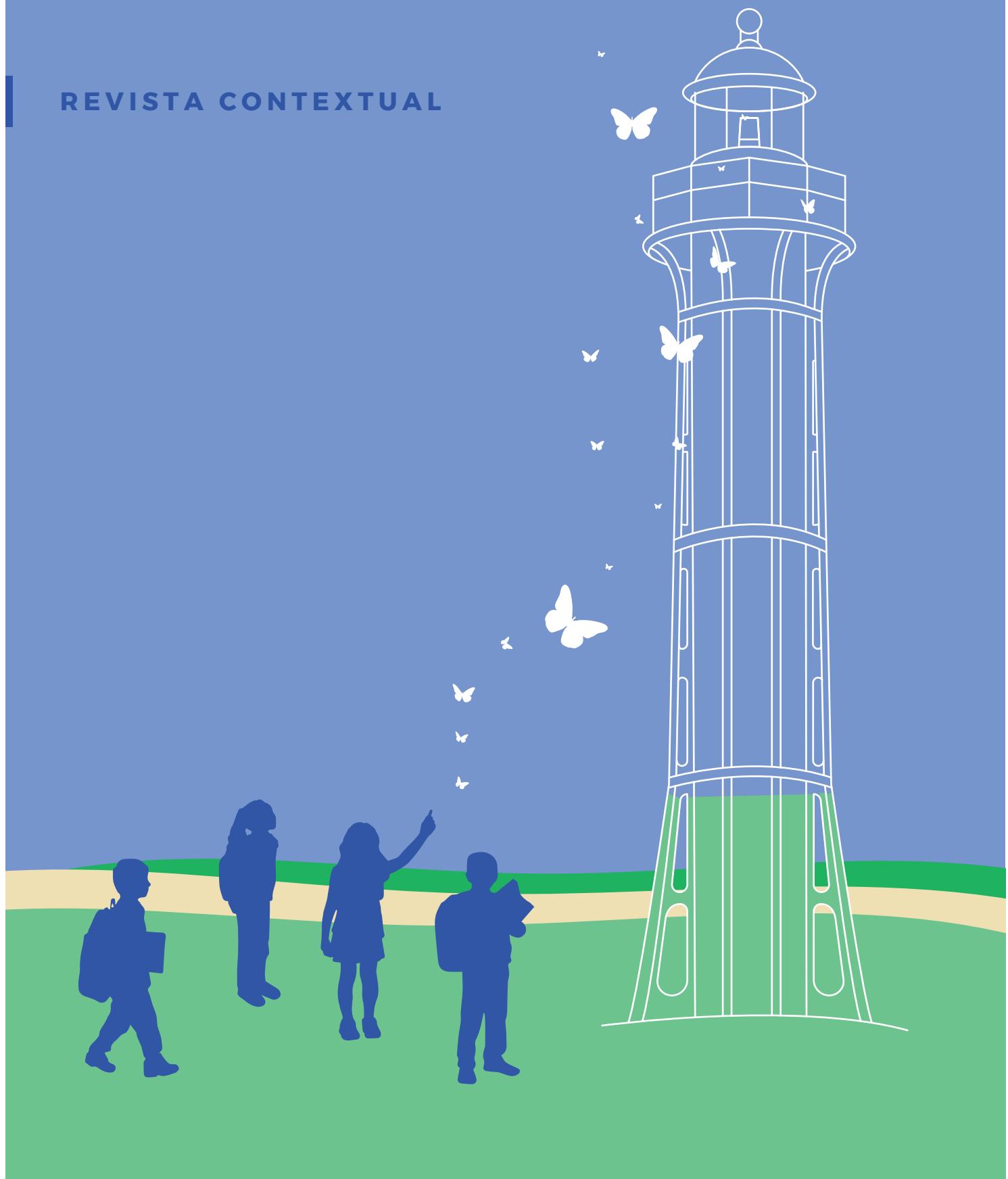


S A E R S | 2018

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO RIO GRANDE DO SUL

REVISTA CONTEXTUAL



S A E R S 2 0 1 8

**Sistema de Avaliação do Rendimento
Escolar do Rio Grande do Sul**



Revista Contextual

FICHA CATALOGRÁFICA

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul.

SAERS – 2018/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.

V. 4 (2018), Juiz de Fora – Anual

Conteúdo: Revista Contextual

ISSN 1983-0149

CDU 373.3+373.5:371.26(05)

S U M Á R I O

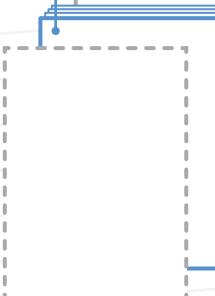
●	Introdução	5
●	Expectativas e Desempenho Escolar	7
	Percepções dos Estudantes	9
●	Atitudes e Práticas Pedagógicas e Desempenho Escolar	11
	Percepções dos Estudantes	13
	Percepções dos Professores	15
●	Clima Escolar e Desempenho Escolar	17
	Percepções dos Estudantes	19
	Percepções dos Professores	21
	Percepções dos Diretores.....	23
●	Gestão Pedagógica e Desempenho Escolar.....	25
	Percepções dos Professores	27
	Percepções dos Diretores.....	29
●	Gestão Democrática e Desempenho Escolar	31
	Percepções dos Professores	33
	Percepções dos Diretores.....	35
●	Considerações finais	37
●	Anexo 1 - Padrões de Desempenho	39

Gráficos

Gráfico 1: Expectativas sobre o futuro e desempenho (6EF) – Estudantes	9
Gráfico 2: Expectativas sobre o futuro e desempenho (1EM) – Estudantes	10
Gráfico 3: Atitudes e práticas pedagógicas e desempenho (6EF) – Estudantes	13
Gráfico 4: Atitudes e práticas pedagógicas e desempenho (1EM) – Estudantes	14
Gráfico 5: Atitudes e práticas pedagógicas e desempenho (6EF) – Professores	15
Gráfico 6: Atitudes e práticas pedagógicas e desempenho (1EM) – Professores	16
Gráfico 7: Clima escolar e desempenho (6EF) – Estudantes	19
Gráfico 8: Clima escolar e desempenho (1EM) - Estudantes.....	20
Gráfico 9: Clima escolar e desempenho (6EF) – Professores	21
Gráfico 10: Clima escolar e desempenho (1EM) – Professores	22
Gráfico 11: Clima escolar e desempenho (6EF) – Diretores	23
Gráfico 12: Clima escolar e desempenho (1EM) – Diretores	24
Gráfico 13: Gestão pedagógica e desempenho (6EF) – Professores	27
Gráfico 14: Gestão pedagógica e desempenho (1EM) – Professores	28
Gráfico 15: Gestão pedagógica e desempenho (6EF) – Diretores	29
Gráfico 17: Gestão democrática e desempenho (6EF) – Professores	33
Gráfico 18: Gestão democrática e desempenho (1EM) – Professores	34
Gráfico 19: Gestão democrática e desempenho (6EF) – Diretores	35
Gráfico 20: Gestão democrática e desempenho (1EM) – Diretores	36

Introdução

- Expectativas e Desempenho Escolar
- Atitudes e Práticas Pedagógicas e Desempenho Escolar
- Clima Escolar e Desempenho Escolar
- Gestão Pedagógica e Desempenho Escolar
- Gestão Democrática e Desempenho Escolar
- Considerações finais
- Anexo 1 - Padrões de Desempenho



A escola por si só não é capaz de mudar as características individuais dos alunos, porém, consegue, em maior ou menor medida, promover ensino e aprendizagem que possam superar as determinações sociais impostas. Essa perspectiva dita a ideia de eficácia escolar, que propõe a influência positiva dos fatores intraescolares – como expectativas sobre si e expectativas comunicadas por outrem, atitudes e práticas pedagógicas, clima escolar e características da gestão escolar – na formação e trajetória de estudantes. Estudos a respeito da eficácia escolar ganharam força na década de 1960, quando se lançou o Relatório Coleman.

O Relatório Coleman, pesquisa encomendada pelo governo norte-americano, pretendeu conhecer mais sobre a inequidade da educação por razão de raça, cor, religião ou naturalidade, em todos os níveis do ensino público, e a desigualdade de oportunidades. Realizada com mais de quinhentos mil estudantes e muitos professores e escolas, a pesquisa descreveu aspectos eventualmente relacionados ao desempenho estudantil, aferido por meio de testes padronizados de leitura e matemática. Entre os aspectos, a pesquisa destacou a condição socioeconômica dos alunos, as condições físicas das escolas e algumas características dos professores.

Os resultados da pesquisa surpreenderam, pois evidenciaram que o nível socioeconômico era o fator que melhor se associava ao desempenho estudantil, em detrimento da estrutura das escolas e das práticas de ensino ou qualificação profissional. E, ainda que a pesquisa não expressasse objetivamente que as escolas não faziam diferença na vida dos seus estudantes, concluiu que as escolas funcionavam como reprodutoras de desigualdades sociais e culturais, reforçando a estratificação.

De certa forma, o Relatório Coleman acendeu na comunidade científica a preocupação em refutar os seus resultados, o que culminou, portanto, em inúmeros estudos acerca da influência de outros aspectos, especialmente aqueles internos ao ambiente escolar, com relação a seus atores e práticas, o chamado efeito escola. Identificá-los e também a medida da sua influência são desafios da gestão escolar e das redes de ensino.

Na intenção de catalogar mais dados acerca da influência dos fatores intraescolares e apoiar a superação dos desafios, bem como subsidiar a implementação de políticas públicas com informações, este volume apresenta os resultados dos questionários aplicados para os alunos da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Mensurar dimensões latentes como os fatores intraescolares exige o exercício de definir os instrumentos de medida: os do SAERS 2018 trouxeram assertivas, as quais os respondentes puderam discordar ou concordar (em diferentes intensidades), e vinhetas de ancoragem, com situações-exemplo.

Para esta publicação, as dimensões investigadas nos instrumentos foram caracterizadas em três níveis de percepções – baixo, mediano e alto –, a partir das respostas dos questionários de estudantes, professores e diretores. Estando as respostas numa escala de concordância, bastou atribuir valores a cada uma das alternativas e somá-los, obtendo-se escores das escolas para a classificação global das percepções. Em seguida, os escores foram dispostos em tercis, o que reuniu escolas com escores análogos nos agrupamentos pré-definidos. Por fim, o cruzamento com o desempenho de seus estudantes, aferidos nos testes padronizados, identificou a proficiência média dos estudantes das escolas de cada grupo. A análise serve para demonstrar a influência de fatores intraescolares no desempenho escolar, investigados no questionário.

Boa leitura.

Introdução

Expectativas e Desempenho Escolar

Atitudes e Práticas Pedagógicas e Desempenho Escolar

Clima Escolar e Desempenho Escolar

Gestão Pedagógica e Desempenho Escolar

Gestão Democrática e Desempenho Escolar

Considerações finais

Anexo 1 - Padrões de Desempenho

Uma das possibilidades de concretizar a mobilidade social ascendente diz respeito às aspirações pessoais como forma de alterar a própria condição socioeconômica. Algumas aspirações podem ser concretizadas se associadas ao potencial da instrução escolar em preparar para o mercado de trabalho e, consequentemente, inaugurar caminhos de oportunidades, seja por meio da habilitação profissional, derivada da escolarização, ou mesmo por meio da abertura de novas vivências.

Os impactos decorrentes de expectativas sobre si ou de expectativas comunicadas a respeito de si por outrem põem em destaque a capacidade de a escola mudar o que é esperado para a qualidade da própria biografia. Como mencionado, a contraposição ao identificado pelo Relatório Coleman – baixa influência dos fatores intraescolares em comparação a dos fatores extraescolares, especialmente do nível socioeconômico – destaca a importância da educação escolar e, de maneira especial, das elevadas expectativas na vida dos estudantes e nos seus resultados escolares. Nesse sentido, professores com uma visão positiva dos alunos podem estimulá-los a melhores resultados, quando, diversamente, professores com uma visão negativa podem comprometer o seu desempenho e, consequentemente, os seus resultados.

Estudos de referência no tema, realizados por Rosenthal & Jacobson (1968), evidenciaram que quanto maiores são as expectativas que se tem em relação a uma pessoa tanto melhor é o seu desempenho. A influência das expectativas no desempenho, denominada Efeito Pigmaleão, foi caracterizada pelos dados de uma pesquisa norte-americana com estudantes que haviam realizado testes de QI, no início e no final do período letivo escolar. Posteriormente à aplicação do primeiro teste, os professores foram informados de que parte dos seus alunos tinham tido um desempenho muito acima da média, o que era falso. O segundo teste foi aplicado e, de fato, esses alunos identificados com maior desenvolvimento intelectual obtiveram um melhor desempenho. As expectativas construídas pelos professores informados produziram efeito no segundo teste realizado, e, de fato, os alunos com maior potencial se sobressaíram. O Efeito Pigmaleão é também chamado de profecia autorrealizável, porque quem faz a profecia é na verdade quem a faz acontecer.

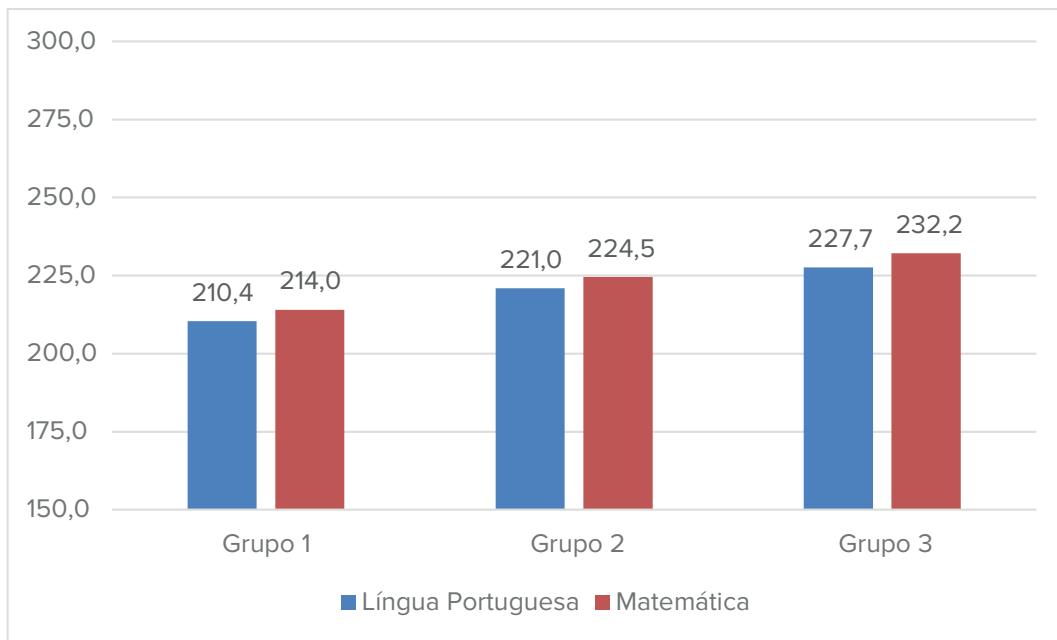
Os questionários do SAERS 2018, aplicados aos estudantes do 6º ano do ensino fundamental e da 1ª série do ensino médio, investigaram as expectativas dos respondentes, sobre os seus feitos na escola, o seu futuro e as suas aspirações. Os resultados aqui apresentados buscam situar o impacto de tal dimensão no desempenho estudantil. Perguntados sobre como atuaram no teste de proficiência, se conseguiram ser aprovados no referido ano letivo e concluir os estudos sem dificuldades, se entrariam na faculdade, se conquistariam um bom primeiro emprego e, ainda, se obteriam sucesso na carreira escolhida, os estudantes puderam não concordar, concordar pouco, concordar ou concordar muito.

As percepções dos estudantes não justificam o (in)sucesso escolar, depreendido pela análise dos indicadores de desempenho, mas podem ajudar a explicar melhor, por exemplo, a desmotivação e a falta de engajamento quando desencorajados a acreditar na própria capacidade. Se os professores não confiam no potencial de seus alunos, tendem a se esforçar menos para que eles aprendam ou a adotar atitudes e práticas pedagógicas frágeis para o desenvolvimento e aprendizado. Cabe destacar que compreender melhor os anseios dos estudantes e correlacioná-los ao seu percurso escolar, reforçando-o positivamente, não representa sub ou superestimá-los, mas tratar com coerência a sua realidade, de modo a conduzir apropriadamente as orientações formativas, as mediações em sala de aula.

Percepções dos Estudantes

Para entender as evidências aqui inventariadas, é preciso identificar a divisão de respostas em tercis assim caracterizados: grupo 1, de escolas com percepções de baixas expectativas; grupo 2, de médias expectativas; e grupo 3, de altas expectativas.

Gráfico 1: Expectativas sobre o futuro e desempenho (6EF) – Estudantes



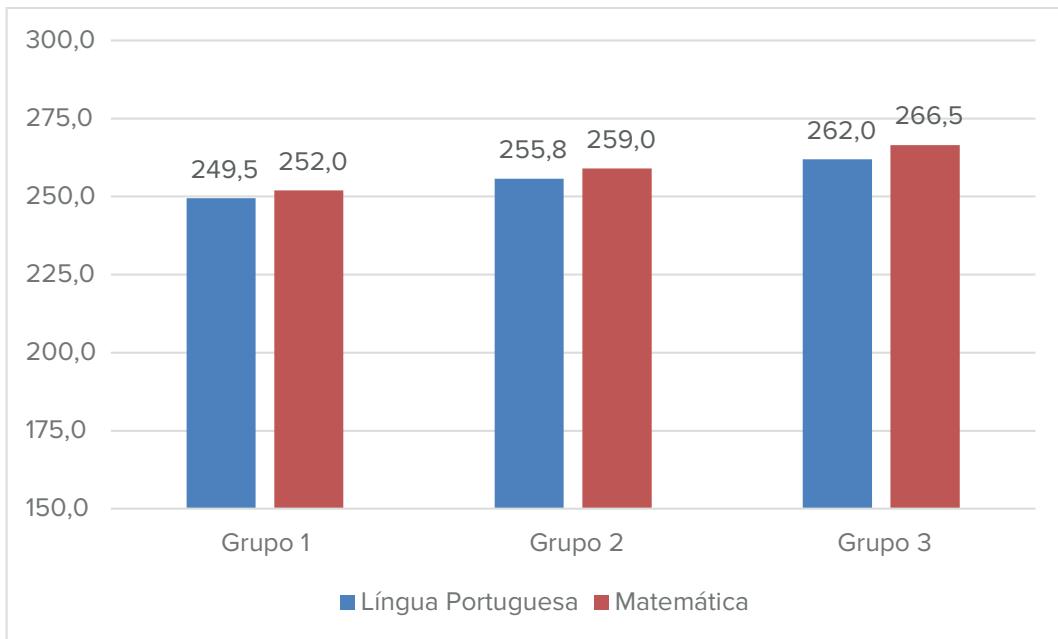
Fonte: SAERS 2018, CAEd/UFJF.

Em relação ao cruzamento dos resultados dos testes cognitivos com os questionários respondidos por estudantes do 6º ano do ensino fundamental, identifica-se pronta vinculação entre a ideia de que quanto maiores as (próprias) expectativas, melhor o desempenho apresentado. Nota-se, em língua portuguesa, a diferença de pelo menos 10 pontos na proficiência média de alunos reunidos nos grupos 1 e 2 (210,4 e 221 – respectivamente). Essa diferença é reduzida, quando se observa a proficiência média de estudantes reunidos no grupo 3 (227,7), em comparação aos reunidos no intermediário – grupo 2. Quando tomadas as expectativas dos estudantes, é importante destacar que os valores de proficiência média são suficientes para distinguir o desempenho médio: até 220 pontos, o desempenho médio está alocado no padrão¹ Básico; acima disso, está presente no padrão Adequado. Vale lembrar que os padrões de desempenho caracterizam o desenvolvimento cognitivo similar dos estudantes. Essa distinção serve ao (re)direcionamento de intervenções escolares, cabendo esforços brandos ou intensos, a depender do diagnóstico do desenvolvimento e aprendizado. Situação igual é identificada na análise dos resultados dos testes cognitivos em matemática, uma vez que, quanto maiores as expectativas sobre si reportadas, melhores os resultados cognitivos aferidos, porém a diferença não assinala a mudança de padrão de desempenho médio; a proficiência média, independente do agrupamento, está no padrão Básico.

1

Os padrões de desempenho do SAERS 2018 estão disponíveis para consulta no final desta revista, em Anexo 1.

Gráfico 2: Expectativas sobre o futuro e desempenho (IEM) – Estudantes



Fonte: SAERS 2018, CAEd/UFJF.

Os dados de respondentes da 1ª série do ensino médio acompanham a tradução do Efeito Pigmaleão, na prática, porque conforme os alunos reportam o aumento das (próprias) expectativas, alcançam melhor desempenho, em média. A diferença entre a proficiência média dos estudantes reunidos em cada grupo é insuficiente para assinalar mudança de padrão de desempenho médio, na etapa em questão, em ambos os componentes curriculares. Ressalta-se, também, que a diferença observada é menor do que a encontrada no cruzamento de dados do 6º ano. Uma extração possível é a ideia de que eles, por serem estudantes mais velhos, têm mais noção acerca da própria trajetória e são menos influenciados pela opinião de terceiros. Não se trata, portanto, de uma constatação de causalidade, mas indicação de que estão sujeitos ao discurso de outrem.

Introdução

Expectativas e Desempenho Escolar

Atitudes e Práticas Pedagógicas e Desempenho Escolar

Clima Escolar e Desempenho Escolar

Gestão Pedagógica e Desempenho Escolar

Gestão Democrática e Desempenho Escolar

Considerações finais

Anexo 1 - Padrões de Desempenho



A importância do professor para o aprendizado do aluno destaca não apenas o seu protagonismo em sala de aula, mas o seu comprometimento com a formação de estudantes. A capacidade técnica-profissional e o envolvimento com a proposta pedagógica da escola têm relevância sem igual nas orientações e mediações de conhecimentos, a fim de que se desenvolva habilidades e competências.

A clareza dos objetivos de aprendizagem e o conhecimento acerca deles contribuem para a qualidade da instrução docente, de forma que o monitoramento do progresso do estudante possa se efetivar adequadamente e, de fato, regular os processos de ensino-aprendizagem e avaliativos. A possibilidade de a ação didático-pedagógica interferir positivamente nos resultados escolares torna-se realidade desde que, para além da formação acadêmica, que serve como credencial ao exercício do magistério, e da experiência docente, sejam consideradas as atitudes e práticas pedagógicas que concorrem para o melhor desempenho.

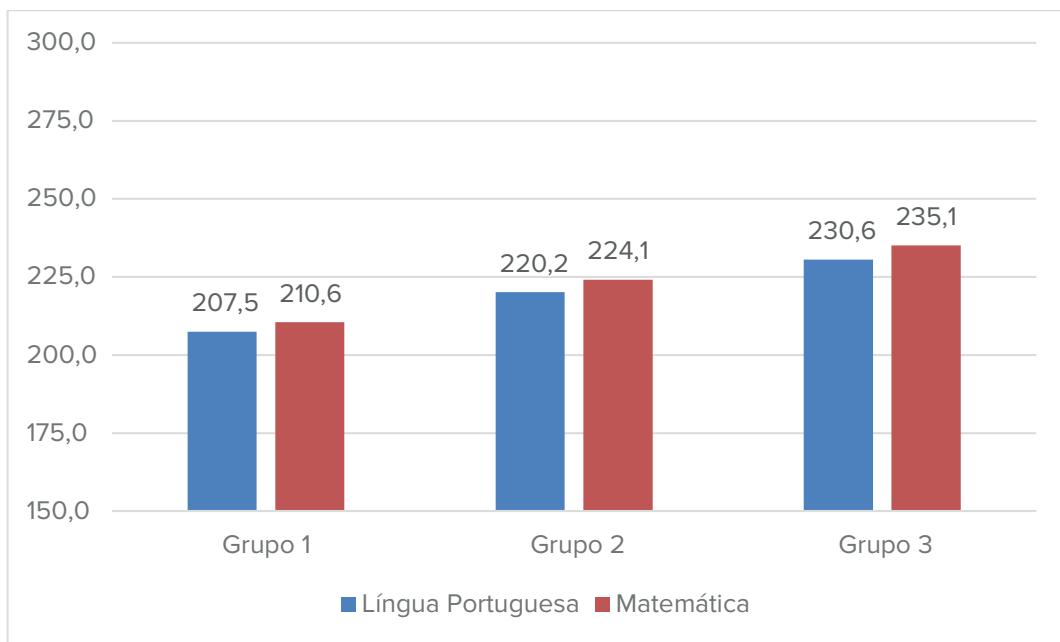
Nos questionários aplicados aos estudantes do 6º ano do ensino fundamental e da 1ª série do ensino médio e aos professores, perguntou-se sobre os professores e as suas aulas. Os resultados procuram descrever as atitudes e práticas pedagógicas sob o olhar de ambos os atores. Os itens apresentados aos estudantes indagaram se os professores utilizavam diferentes recursos para abordagem da matéria (vídeo, música, computados etc.), se respondiam às dúvidas surgidas durante a aula, se utilizavam o livro didático, se tratavam sobre a importância de estudar, se revisavam a matéria para as provas, se faltavam muito às aulas, se corrigiam exercícios passados em aula, se ajudavam alunos com dificuldades, se os estimulavam a se sentirem confiantes para realização de provas e tarefas e, por fim, se colocavam os alunos em sala com facilidade. Os estudantes puderam não concordar, concordar pouco, concordar ou concordar muito.

Além desses itens e daqueles que buscaram compreender se os professores corrigiam dever, se gastavam pouco tempo fazendo a chamada, se tinham interesse pela aprendizagem dos seus estudantes, o instrumento elaborado para os professores valeu-se de vinhetas de ancoragem como estratégia para a coleta de dados. Trata-se de descrições breves de situações, reais ou fictícias, para destacar uma mensagem e produzir impressões, a fim de detectar atitudes. A vinheta dessa dimensão tratou de níveis de atitudes e práticas pedagógicas, e os respondentes deveriam caracterizar, numa escala de concordância, o interesse deles na aprendizagem dos estudantes.

Percepções dos Estudantes

Os tercis dessa dimensão são demarcados de acordo com a percepção de cada agrupamento de escolas acerca das atitudes e práticas pedagógicas, segundo os estudantes, de modo que o grupo 1 relaciona escolas com percepções em um nível mais baixo; o grupo 2, mediano; e o grupo 3, alto. Os dados apresentados são provenientes de questionários aplicados aos alunos do 6º ano do ensino fundamental e da 1ª série do ensino médio.

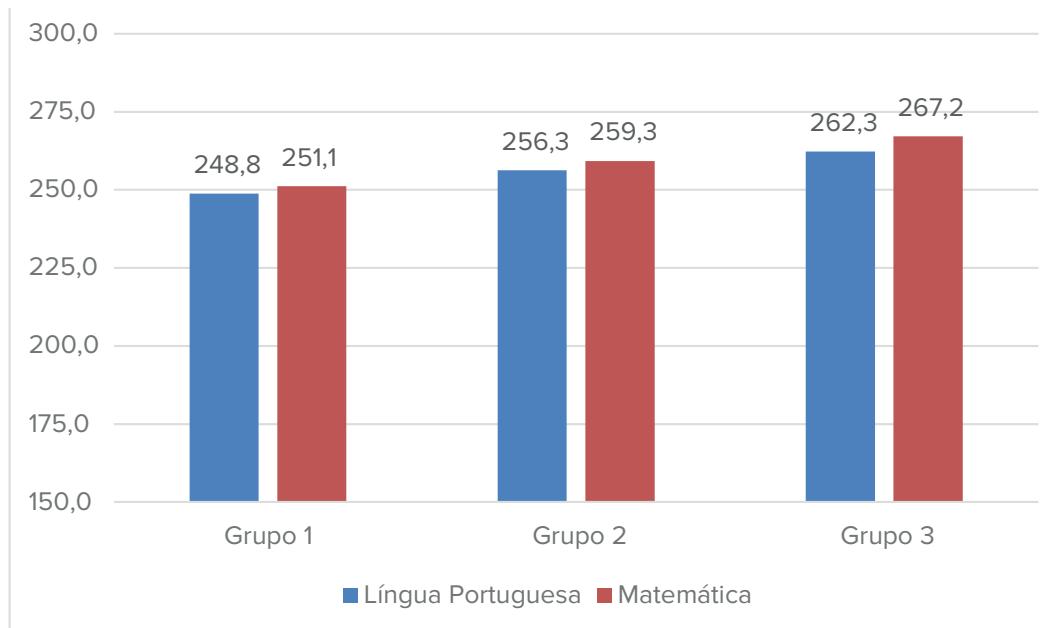
Gráfico 3: Atitudes e práticas pedagógicas e desempenho (6EF) – Estudantes



Fonte: SAERS 2018, CAEd/UFJF.

Sobre essa dimensão, à medida que a qualidade da percepção de atitudes e práticas pedagógicas melhora, a proficiência média dos estudantes nos agrupamentos aumenta, quando observados os resultados dos questionários aplicados aos alunos do 6º ano. A diferença de desempenho médio chega a 23,1 pontos, em língua portuguesa, e a 24,5, em matemática, entre aqueles com avaliação inferior das atitudes e práticas pedagógicas (grupo 1) e os mais entusiastas dos feitos de professores (grupo 3).

Gráfico 4: Atitudes e práticas pedagógicas e desempenho (IEM) – Estudantes



Fonte: SAERS 2018, CAEd/UFJF.

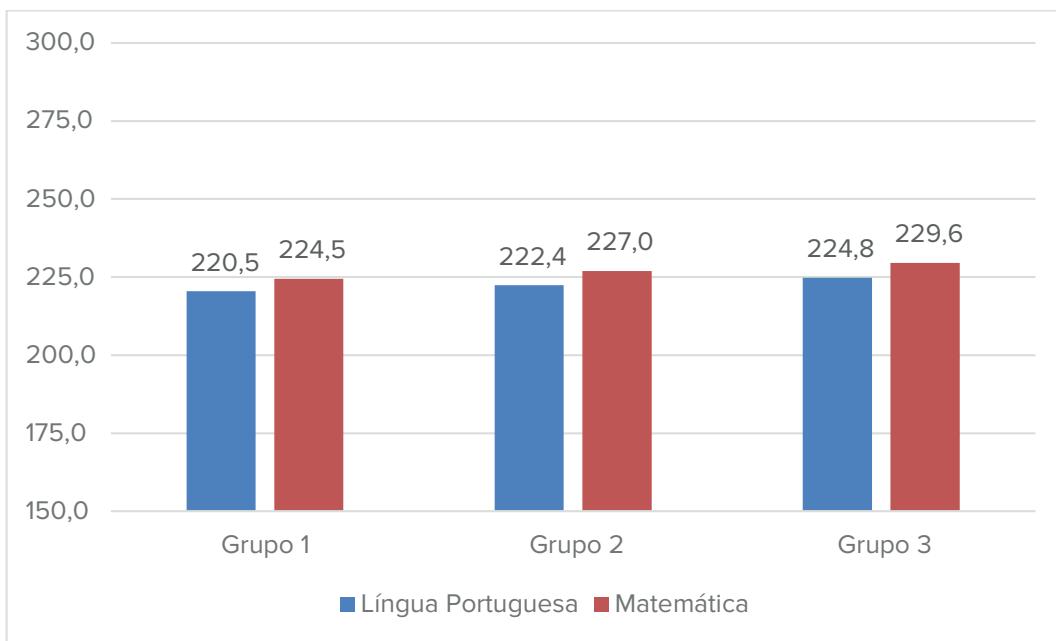
Quando se compara a percepção sobre atitudes e práticas pedagógicas e os resultados de desempenho dos estudantes da 1^a série, é possível notar a influência benéfica do que está sendo reconhecido como atitudes e práticas pedagógicas positivas, tanto em língua portuguesa quanto em matemática, o que encontra amplo reforço na literatura especializada, tendo em vista os estudos acerca da ênfase do trabalho docente para o desenvolvimento e aprendizado de estudantes.

Percepções dos Professores

A seguir, apresentam-se os dados correspondentes aos questionários respondidos por professores, também sobre a dimensão atitudes e práticas pedagógicas. Vale ressaltar que a análise de professores registra a autoavaliação profissional, de modo a pontuar o particular diagnóstico da abordagem de conteúdos, as orientações de tarefas, as interações, as dinâmicas de sala de aula e o cumprimento das diretrizes curriculares.

Os tercis dessa dimensão, para professores, são igualmente demarcados de acordo com a percepção de cada agrupamento de escolas acerca das atitudes e práticas pedagógicas, como os de estudantes, de modo que o grupo 1 relaciona escolas com percepção num nível mais baixo; o grupo 2, mediano; e o grupo 3, alto.

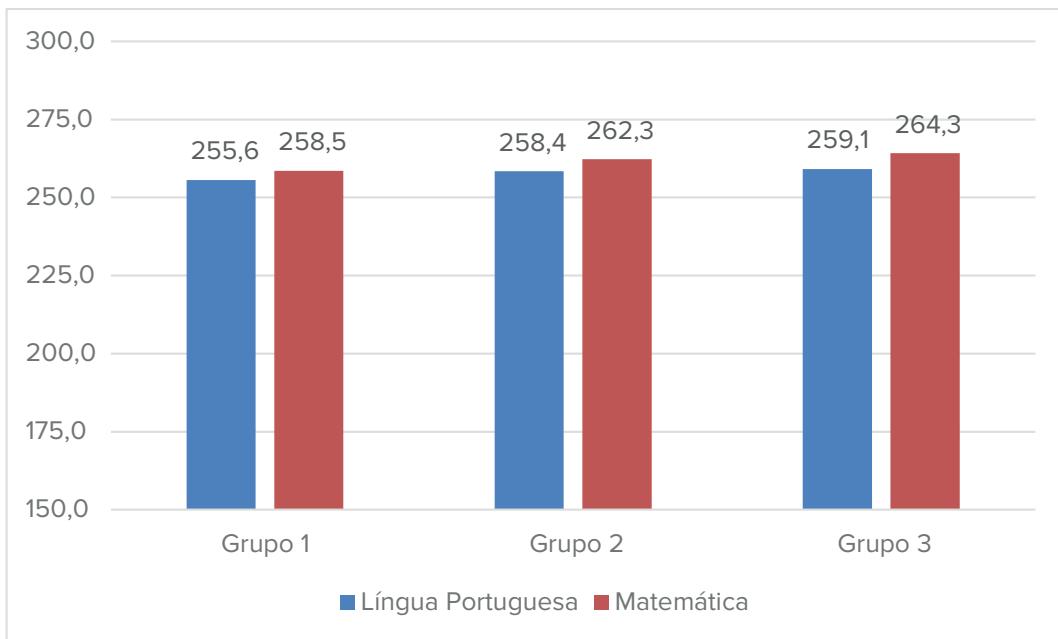
Gráfico 5: Atitudes e práticas pedagógicas e desempenho (6EF) – Professores



Fonte: SAERS 2018, CAEd/UFJF.

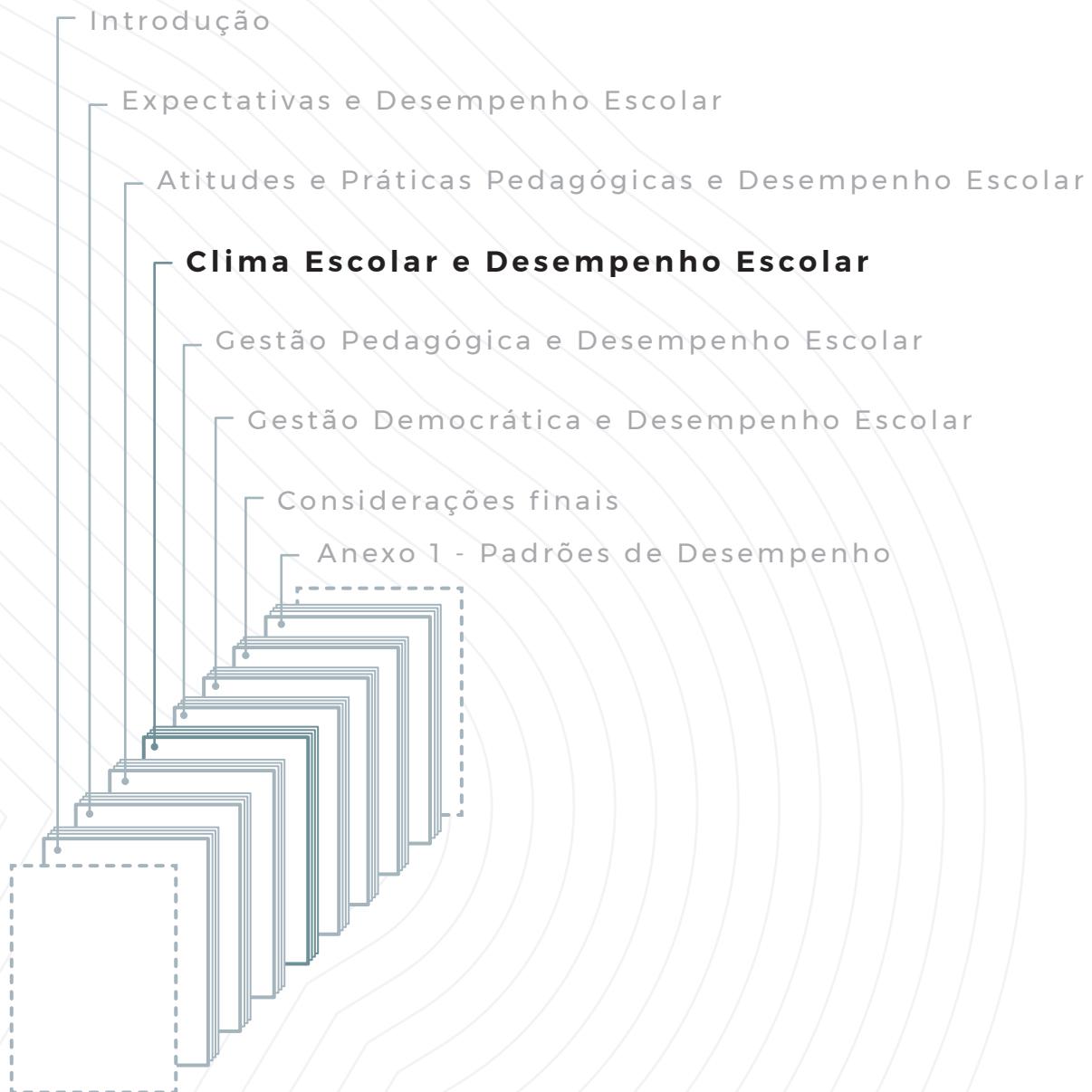
Para professores, o contexto, especificamente as atitudes e práticas pedagógicas, não distingue o desempenho médio de estudantes do 6º ano, pois a diferença de proficiência média entre os grupos pré-definidos é menor do que cinco pontos, para ambos os componentes. Essa evidência pode comportar o enviesamento de respostas decorrente da deseabilidade social, tendência do indivíduo em atribuir a si próprio percepções alinhadas a valores socialmente desejáveis, o que pode descharacterizar os agrupamentos, tendo em vista que o primeiro tercil reúne escolas com respostas coerentes com a ideia de atitudes e práticas pedagógicas de pouco estímulo ao desenvolvimento e aprendizado, em relação a todo o conjunto de respostas, não delimitando expressiva diferença em comparação às percepções dos grupos 2 e 3.

Gráfico 6: Atitudes e práticas pedagógicas e desempenho (IEM) – Professores



Fonte: SAERS 2018, CAEd/UFJF.

Acompanhando a tendência verificada no cruzamento anterior, a correlação de dados assinala pouca influência das características do trabalho docente no desempenho de estudantes da 1^a série do ensino médio. Em língua portuguesa, a diferença da proficiência média de estudantes é de 2,8 e 0,7 ponto(s), do grupo 1 para o 2 e do 2 para o 3, respectivamente. Em matemática, esses valores equivalem a 3,8 e 2 pontos.



As discussões sobre clima escolar contemplam pesquisas sobre clima de âmbito organizacional como conjunto de atributos individuais e coletivos influenciadores na qualidade de ações – e resultados – de uma organização. Esse conceito, disseminado no campo da administração e também da educação, confunde-se com o de cultura, o que exige delimitação de ambos: a cultura representa algo mais enraizado dentro de uma organização, sendo mais difícil e extensa a sua mudança, o que carece de intervenções profundas para se modificar; o clima apresenta natureza mais transitória, sendo passível de mudança a curto e/ou médio prazo.

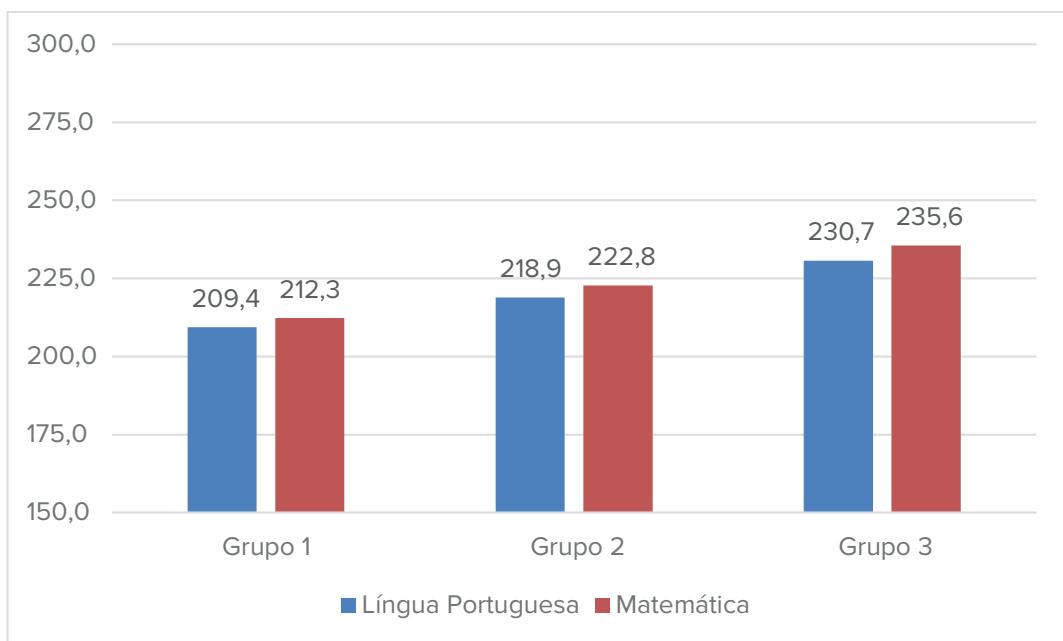
A sistematização da percepção de contextos de clima escolar, fruto da pesquisa de Marjoribanks (1980), define (a) o contexto inter-relacional com referência a percepções de atores acerca da qualidade das relações constituídas; (b) o contexto normativo associado a orientações de atores acerca da clareza de normas, regras da escola, e seu respeito e validade; (c) o contexto instrucional conexo a percepções de atores quanto às instruções para desenvolvimento e aquisição de habilidades específicas para atingir os objetivos educacionais; e (d) o contexto imaginativo de clima escolar com referência a percepções de atores acerca do ambiente escolar como incentivador da criatividade, da imaginação e da autonomia discente.

Essa dimensão pôde ser avaliada por todos os atores nos questionários aplicados. Os itens versaram sobre os atributos do ambiente de formação e as relações entre os atores. Para estudantes, apresentaram-se assertivas com a finalidade de coletar a concordância ou discordância, em graus específicos. Para professores e diretores, além dessas, as vinhetas de ancoragem com situações hipotéticas e associação ao ideal de bom clima, para posterior concordância ou discordância. O clima escolar, de acordo com o instrumento e segundo os estudantes, pôde ser medido a partir da indicação sobre: a existência de várias atividades interessantes ao longo do ano letivo (gincanas, apresentações, esportes etc.); a clareza, por parte dos profissionais, do motivo pelo qual os estudantes estão na escola – desenvolvimento e aprendizado –; as relações serem positivas entre si e entre professores e diretores; a interferência de adultos quando ocorrem brigas; a sensação de segurança dentro da escola; a obediência quando chamados à atenção; e a permanência fora de sala com manifestação barulhenta. Os questionários de professores e diretores trouxeram mais assertivas, além das anteriores, buscando investigar a percepção também sobre: a disponibilidade de aulas extras; a condução de estudantes à biblioteca para leitura; o tratamento respeitoso de estudantes; as regras e normas escolares serem construídas com a consulta discente. Por fim, ambos os profissionais puderam indicar, pontualmente, se a própria escola tinha clima escolar positivo.

Percepções dos Estudantes

Os tercis para a percepção do clima por estudantes caracterizam a sua qualidade, em um nível baixo, mediano e alto. Cabe ressaltar que a propriedade de a escola ter o clima em um nível alto condiz com a concordância máxima com as assertivas direcionadas a declarações positivas – “Na minha escola, o(a) diretor(a) e os(as) professores(as) deixam claro que estamos na escola para aprender” e “concordo muito” – e discordância máxima com as assertivas direcionadas a declarações negativas – “Na minha escola, muitos estudantes ficam do lado de fora da sala de aula fazendo barulho” e “não concordo” –, de acordo com as alternativas de resposta da escala de concordância do questionário.

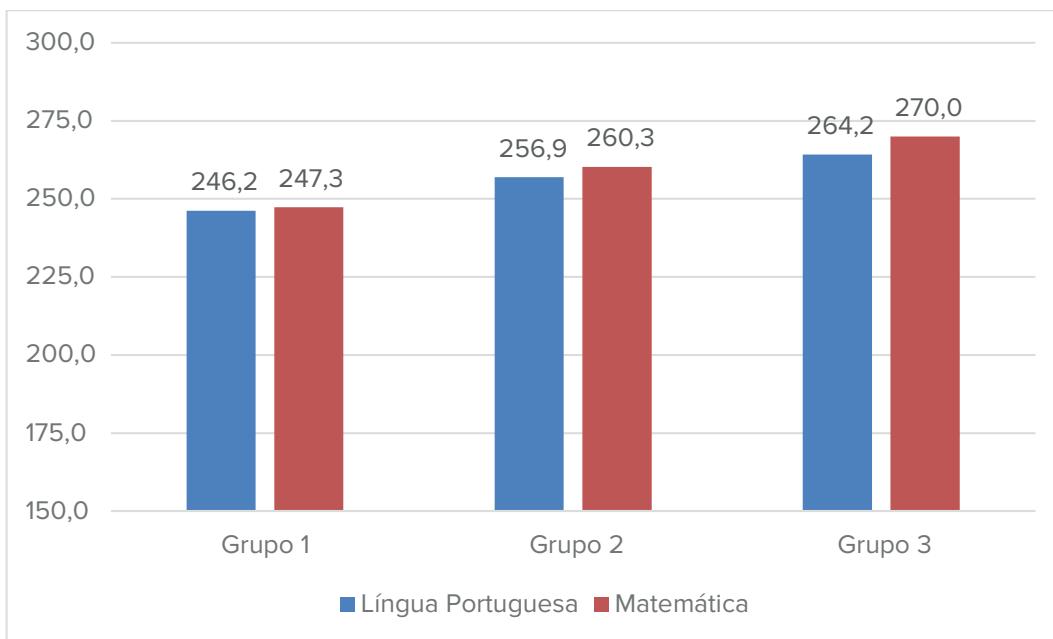
Gráfico 7: Clima escolar e desempenho (GEF) – Estudantes



Fonte: SAERS 2018, CAEd/UFJF.

O desempenho médio de estudantes do 6º ano é impactado pela melhor percepção acerca do clima escolar, visto que, conforme o grupo o qualifica como sendo mais positivo, a proficiência média, em ambos os componentes curriculares, aumenta. Essa diferença entre os valores é o suficiente para distingui-las, em termos do seu desenvolvimento em língua portuguesa, porque a proficiência média dos estudantes com mais influência da dimensão está alocada no padrão Adequado.

Gráfico 8: Clima escolar e desempenho (IEM) - Estudantes



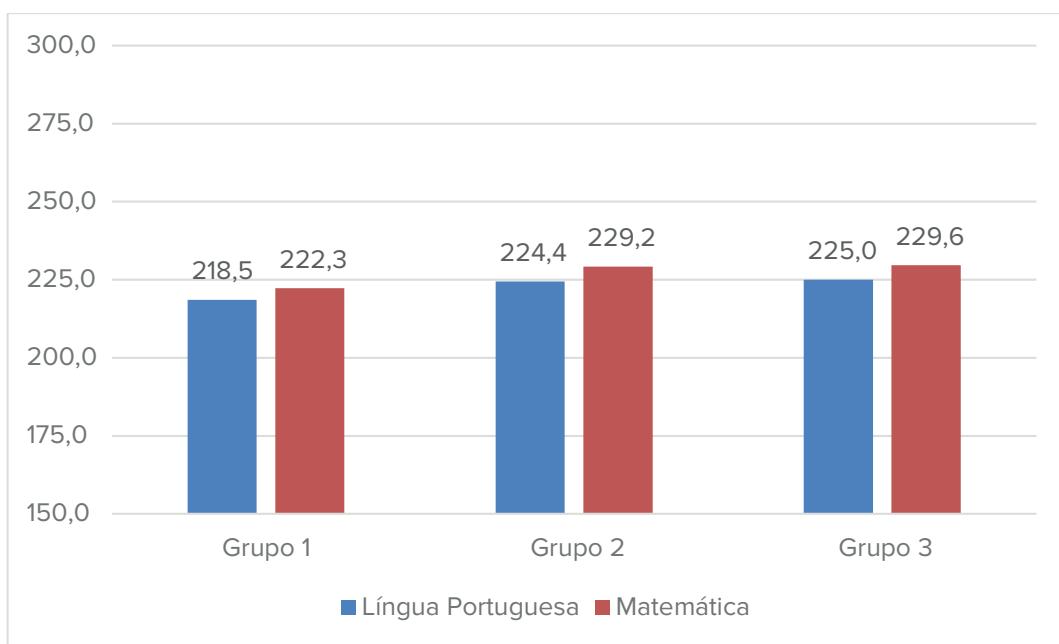
Fonte: SAERS 2018, CAEd/UFJF.

A análise dos dados contextuais e de desenvolvimento cognitivo dos estudantes da 1^a série, quando tomada a dimensão clima escolar, propõe o impacto positivo do fator intraescolar no aprendizado, o que corrobora a hipótese da eficácia escolar associada ao aperfeiçoamento de aspectos nos quais a unidade educativa pode atuar – como normas, relações, instruções etc. A diferença entre a proficiência média dos estudantes de acordo com os grupos é, em língua portuguesa, de 10,7 pontos, do primeiro para o segundo, e 7,3 pontos, do segundo para o terceiro. Em matemática, é de 13 e 9,7 pontos – respectivamente.

Percepções dos Professores

O olhar dos professores acerca do clima escolar propõe impacto sutil da dimensão na média de desempenho estudantil dos anos de escolaridade avaliados no SAERS 2018. Os grupos, mais uma vez, igualmente distribuídos, limitam-se à ideia graduada da dimensão, de maneira a indicá-la com propriedade de ser menos ou mais positiva. Novamente, como essa ideia condiz com a leitura de frequências de resposta do questionário na escala de concordância proposta, a pesquisa pode ter passado por enviesamento. Isto é, mesmo o grupo que definiria clima escolar inferior aos demais pode estar descrito por características de clima positivo (ou mediano).

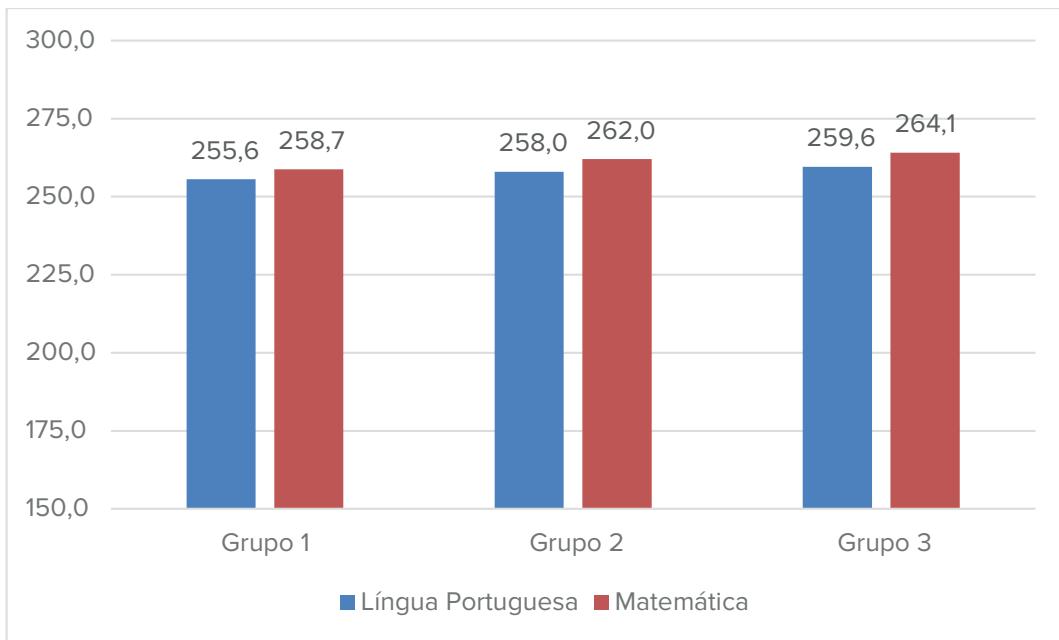
Gráfico 9: Clima escolar e desempenho (6EF) – Professores



Fonte: SAERS 2018, CAEd/UFJF.

Diferentemente do observado quando se toma apenas a percepção de estudantes, o clima escolar, segundo os professores, exerce influência sutil entre as proficiências médias indicadas para estudantes do 6º ano do ensino fundamental. Ainda que a diferença seja pequena, é o suficiente para identificar as suas alocações no padrão Básico (grupo 1) e no padrão Adequado (grupos 2 e 3). Essa demarcação, como mencionado, configura os intervalos característicos de padrão de desempenho, informação importante aos processos de ensino-aprendizagem e avaliativos, no âmbito da escola, para (re)planejamento de ações pedagógicas e de gestão.

Gráfico 10: Clima escolar e desempenho (1EM) – Professores



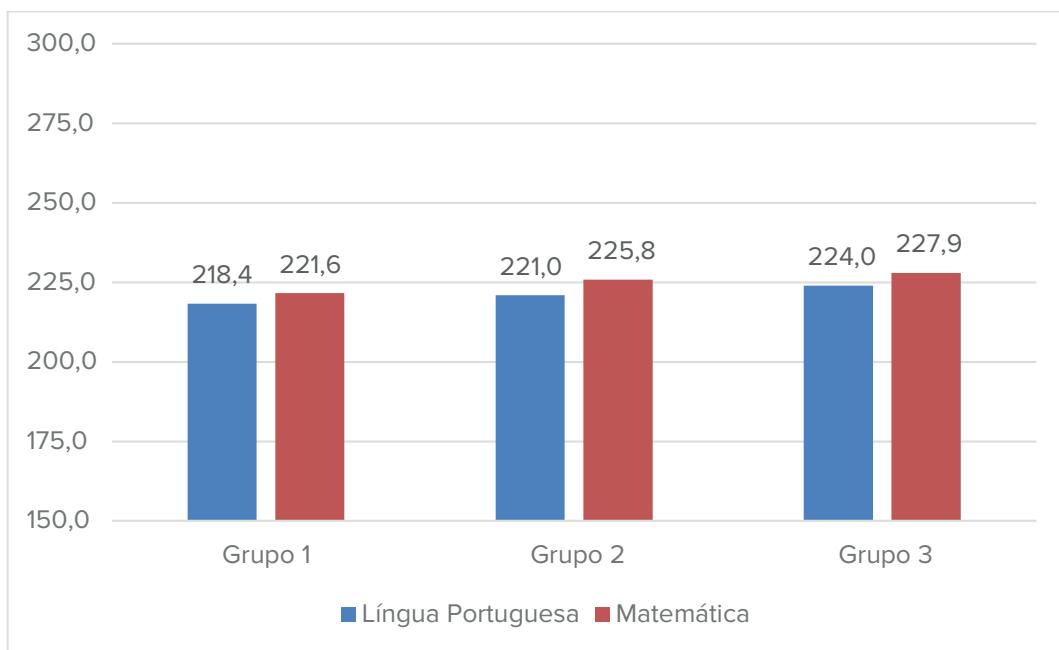
Fonte: SAERS 2018, CAEd/UFJF.

A diferença entre os valores registrados para o desempenho médio de estudantes da 1ª série do ensino médio não chega a cinco pontos, se tomados os agrupamentos, em ambos os componentes curriculares, o que condiz com certa neutralidade do efeito de um clima escolar marcado por uma perspectiva positiva.

Percepções dos Diretores

A apresentação da dimensão clima escolar inaugura a participação de diretores na pesquisa do contexto, planejada para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. As opiniões de diretores tendem a descrever a escola como espaço equânime, corroborando a hipótese de que, conforme aumenta o nível hierárquico do ator na unidade educativa, mais discretas são as marcas que assinalam percepções acerca do clima, ou sobre qualquer outro fator intraescolar.

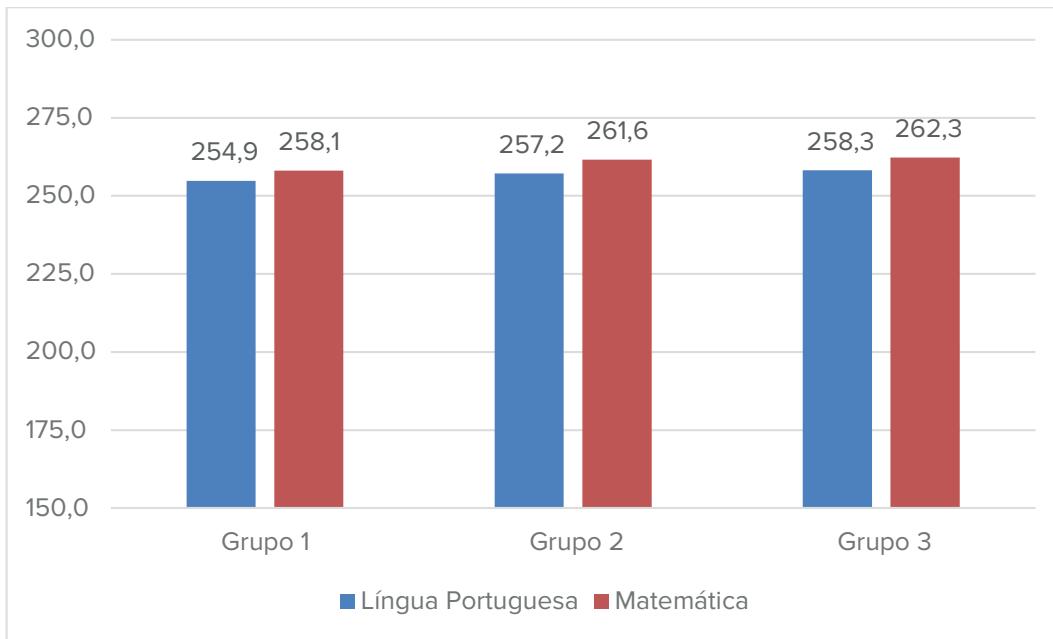
Gráfico 11: Clima escolar e desempenho (6EF) – Diretores



Fonte: SAERS 2018, CAEd/UFJF.

Segundo os diretores, a distinção indicada no clima escolar exerce pouca influência no desempenho estudantil médio de estudantes do 6º ano do ensino fundamental, embora o grupo 1 esteja associado à proficiência média alocada no padrão Básico, em língua portuguesa, o que indica o desenvolvimento mínimo das habilidades e competências desejadas para o ano de escolaridade em questão. Já em matemática, o desempenho medido aponta igualdade na educação ofertada, de acordo com a avaliação externa, pois não há demarcações de padrões específicos para a média.

Gráfico 12: Clima escolar e desempenho (1EM) – Diretores



Fonte: SAERS 2018, CAEd/UFJF.

O aumento da proficiência média observado, de acordo com os agrupamentos, é discreto e denota a ínfima influência de um clima escolar positivo no aprendizado, segundo o reportado por diretores, algo bastante contradito na literatura especializada. Mais uma vez, a percepção de diretores tende a retratar a equidade, pois inclina-se a incorporar certa institucionalidade nos relatos.



A gestão pedagógica diz respeito a ações de gestão escolar com manifesto e intencional sentido pedagógico. Considerando que escola é uma organização social constituída e feita por pessoas, lidar com a sua complexidade e dinâmica envolve o arranjo entre concepções, estratégias de ensino, métodos e conteúdos – elementos de caráter pedagógico –, com esforços e recursos comuns a qualquer perfil de gestão.

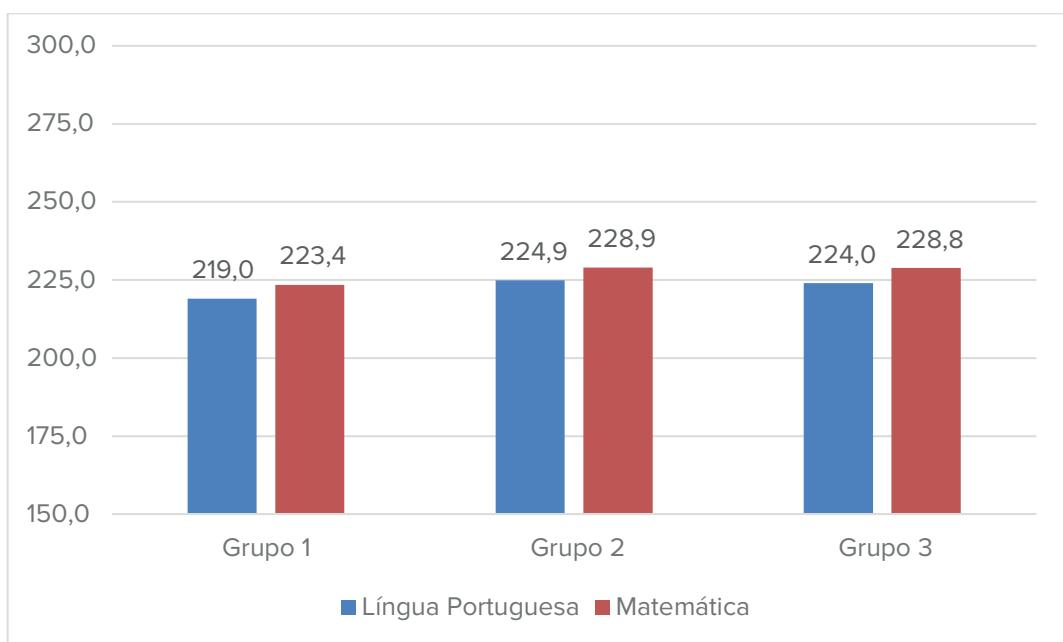
Compete à gestão pedagógica comprometida com a aprendizagem reorientar os atores, a fim de que possam adotar práticas que concorrem para o aprimoramento da escola e alcance de seus objetivos, destacando a força pedagógica negativa de ações questionáveis e prejudiciais ao universo escolar, como situações em que professores faltam às aulas em excesso ou sem justificativa, ou, então, em que as aulas não são iniciadas no horário ou dispensadas antes do tempo previsto.

Nos questionários aplicados aos professores e diretores, a gestão pedagógica pôde ser avaliada através da escala de concordância proposta para as assertivas, que buscaram identificar se o diretor – pelo ponto de vista de professores ou dele mesmo – acompanha com frequência a entrada e a saída de estudantes; auxilia os docentes na escolha ou troca do livro didático; orienta os docentes na elaboração do plano de trabalho e outras produções e de projetos didáticos diferenciados; promove reuniões pedagógicas e/ou grupos de estudos com docentes; observa o trabalho nas turmas e orienta pedagogicamente os docentes; e, por fim, compromete-se com a aprendizagem. Além disso, os respondentes também tiveram que indicar, numa escala, se discordavam ou concordavam com a vinheta apresentada com uma situação de comprometimento com a aprendizagem.

Percepções dos Professores

A análise dos dados provenientes dos questionários respondidos por professores permite identificar a influência positiva da gestão escolar comprometida com a aprendizagem. Os tercis delimitam as percepções segundo níveis organizados por grupos, em que o terceiro agrupamento está intensamente associado à gestão pedagógica caracterizada por iniciativas consideradas favoráveis, ou seja, de mais ênfase ao caráter pedagógico.

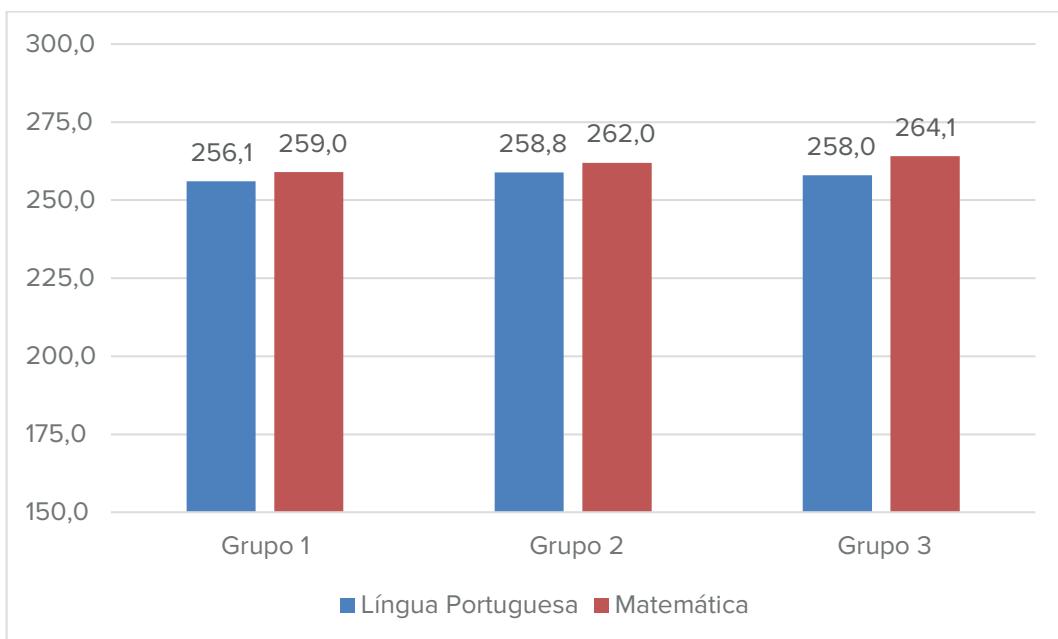
Gráfico 13: Gestão pedagógica e desempenho (6EF) – Professores



Fonte: SAERS 2018, CAEd/UFJF.

Quando analisados os resultados de estudantes do 6º ano relacionados ao impacto da gestão pedagógica, é possível notar a discrição com que a correlação é evidenciada, inclusive, pela oscilação entre 224,9 e 224 pontos de proficiência média, em língua portuguesa, entre os grupos 2 e 3. Esses valores alocam os estudantes das escolas de ambos os grupos no padrão Adequado e são considerados equivalentes, em termos cognitivos. A diferença em matemática é um pouco maior, mas não chega a três pontos, quando comparados os grupos 1 e 3.

Gráfico 14: Gestão pedagógica e desempenho (1EM) – Professores



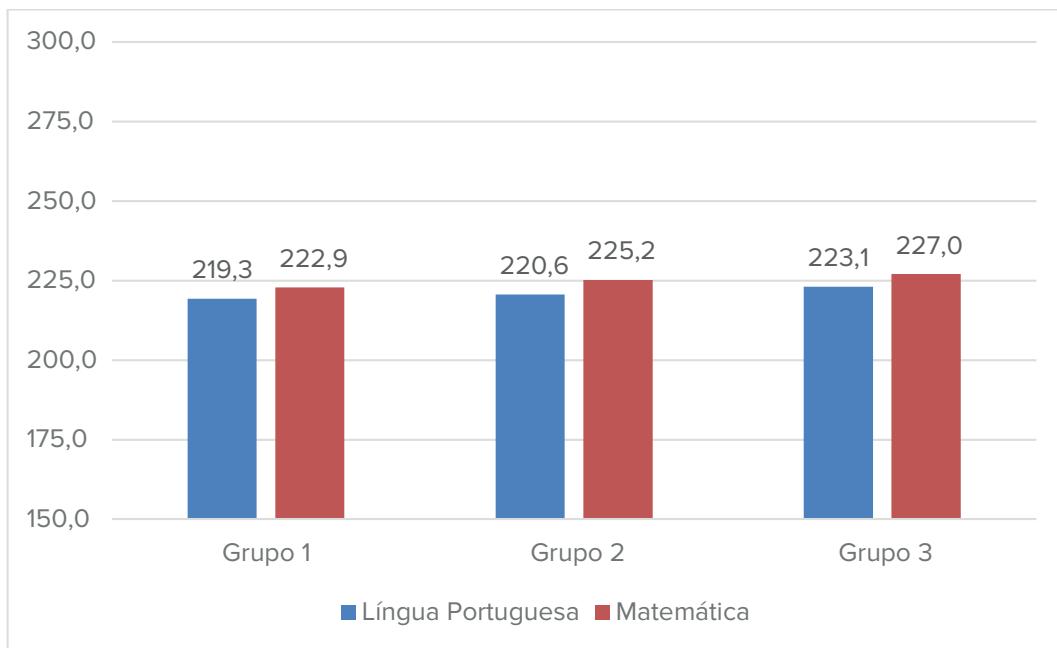
Fonte: SAERS 2018, CAEd/UFJF.

A percepção da gestão pedagógica, reportada por professores, exerce impacto modesto no desempenho de estudantes da 1^a série. Constata-se, inclusive, mínima alteração de valores de proficiência registrados para os agrupamentos de condutas comprometidas com a gestão num nível médio e elevado, em língua portuguesa (258,8 e 258 pontos – respectivamente).

Percepções dos Diretores

Os dados dos tercis aqui apresentados indicam, de certa forma, a autoavaliação da gestão escolar, com ênfase no caráter pedagógico.

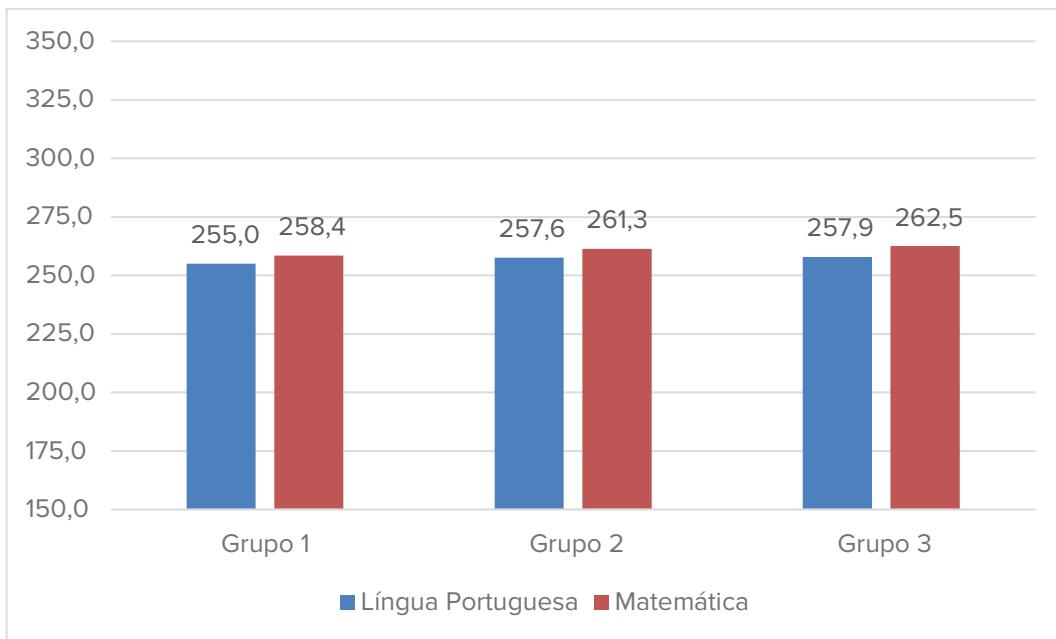
Gráfico 15: Gestão pedagógica e desempenho (6EF) – Diretores



Fonte: SAERS 2018, CAEd/UFJF.

O cruzamento de dados acerca da percepção de diretores e do resultado de desempenho médio dos estudantes do 6º ano indica progressão dos valores de proficiência média, quando ressaltados os grupos pré-definidos. Tal informação atesta a tênue influência da gestão pedagógica tida como comprometida com a aprendizagem, para diretores.

Gráfico 16: Gestão pedagógica e desempenho (IEM) – Diretores



Fonte: SAERS 2018, CAEd/UFJF.

Seguindo ao verificado na análise anterior, a diferença observada denota associação favorável da gestão pedagógica ao desempenho, tendo em vista que a diferença, embora menor entre os grupos 2 e 3, é ascendente, tanto para língua portuguesa quanto para matemática.



A gestão democrática tem relação com as tomadas de decisão coletivas, baseadas na colaboração e no acesso a informações. Essa gestão é marcada por levantamento de dificuldades, discussão, planejamento e acompanhamento, por todos os agentes da escola, de ações em prol da melhoria, de modo que elas possam se concretizar num ambiente aberto e participativo. A gestão democrática tem como premissa a participação ativa dos atores educacionais, fundamentada no compromisso com o bem comum e na colaboração para o sucesso escolar.

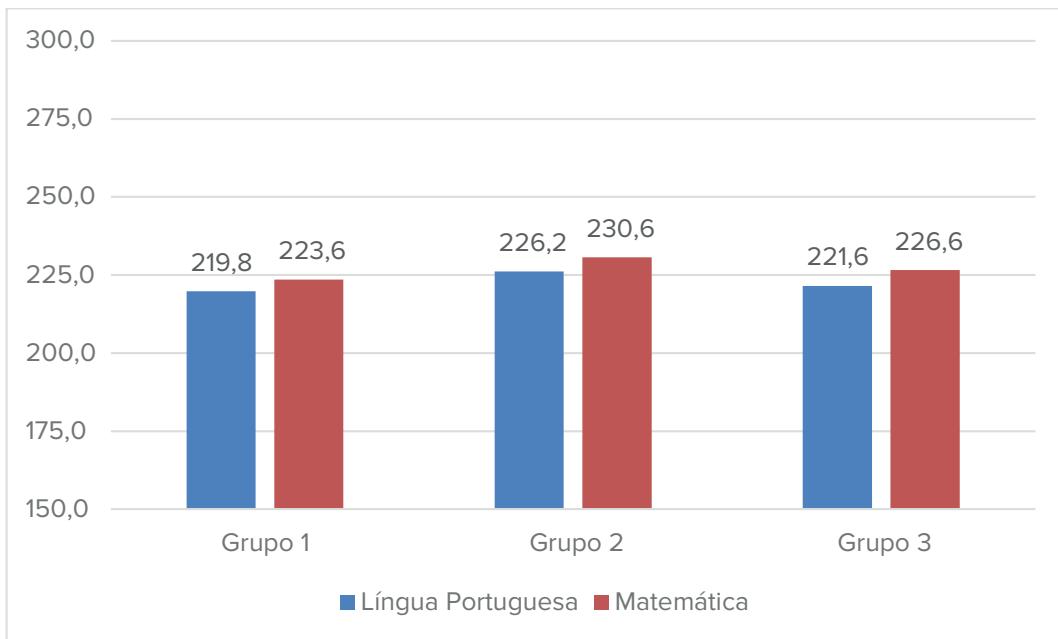
A gestão com ênfase no caráter democrático propõe a construção coletiva de regras e procedimentos institucionais, além de sugerir a constituição de canais de informação e comunicação, o que tornaria possível o amplo conhecimento sobre a escola e as suas necessidades. A atenção de dispositivos legais com relação à gestão democrática, como a Constituição (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), reforça a preocupação de garantir pluralidade, participação, autonomia e transparência.

A influência da gestão democrática no desenvolvimento e aprendizado pode ser medida por meio de questionários aplicados aos professores e diretores, cabendo a esses atores definir se não concordavam, concordavam pouco, concordavam ou concordavam muito. Essa escala serviu para informar se o diretor da escola resolia coletivamente as questões relevantes; consultava boa parte dos professores nas decisões importantes; convocava várias reuniões com os pais dos estudantes ao longo do ano letivo; ouvia os estudantes quando eles o procuravam; prestava conta de suas decisões; deixava claro para professores, funcionários, pais e estudantes quais as regras a serem obedecidas na escola; tinha práticas democráticas de gestão. Além disso, os respondentes também contaram com a vinheta de ancoragem, a fim de se posicionarem se a gestão-exemplo continha vieses democráticos.

Percepções dos Professores

Na pesquisa de contexto, realizada no Rio Grande do Sul, as respostas de professores participantes do questionário apontam discreta influência da percepção positiva a melhores resultados.

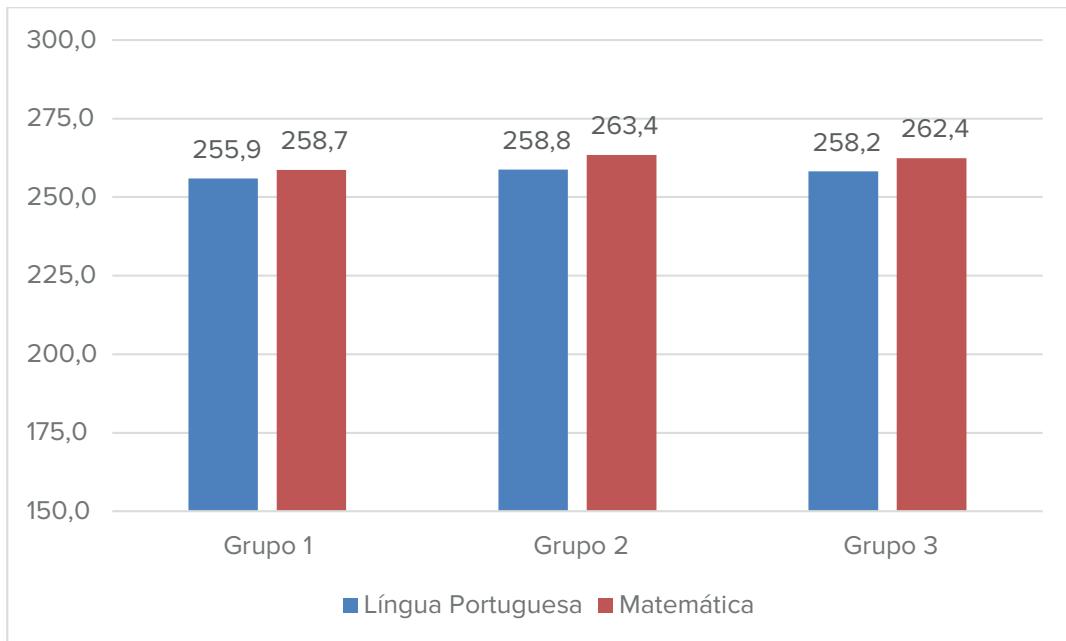
Gráfico 17: Gestão democrática e desempenho (6EF) – Professores



Fonte: SAERS 2018, CAEd/UFJF.

Conforme a gestão é marcada por iniciativas democráticas e participativas no âmbito da escola, os resultados de desempenho médio dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental, tanto em língua portuguesa quanto em matemática, expõem a oscilação do impacto, mesmo que os grupos 2 e 3 destaquem o desempenho médio no padrão Adequado em língua portuguesa. Em matemática, o desenvolvimento médio dos estudantes é descrito pelo padrão Básico, independente do grupo. Essa diferença, que aparentemente rompe com o demonstrado na pesquisa de contexto, ao longo do volume, e surge na exposição dessa dimensão, tanto para professores quanto para diretores, como consta a seguir, pode decorrer da caracterização não criteriosa do terceiro agrupamento, pelos respondentes, como, de fato, representativo do conjunto de escolas com marcas de mais democracia e participação. O enviesamento, decorrente do grau de concordância referente àquilo que se buscou medir, é uma hipótese admissível em investigações do gênero, o que não anula a influência positiva da gestão democrática no desempenho de maneira geral.

Gráfico 18: Gestão democrática e desempenho (IEM) – Professores



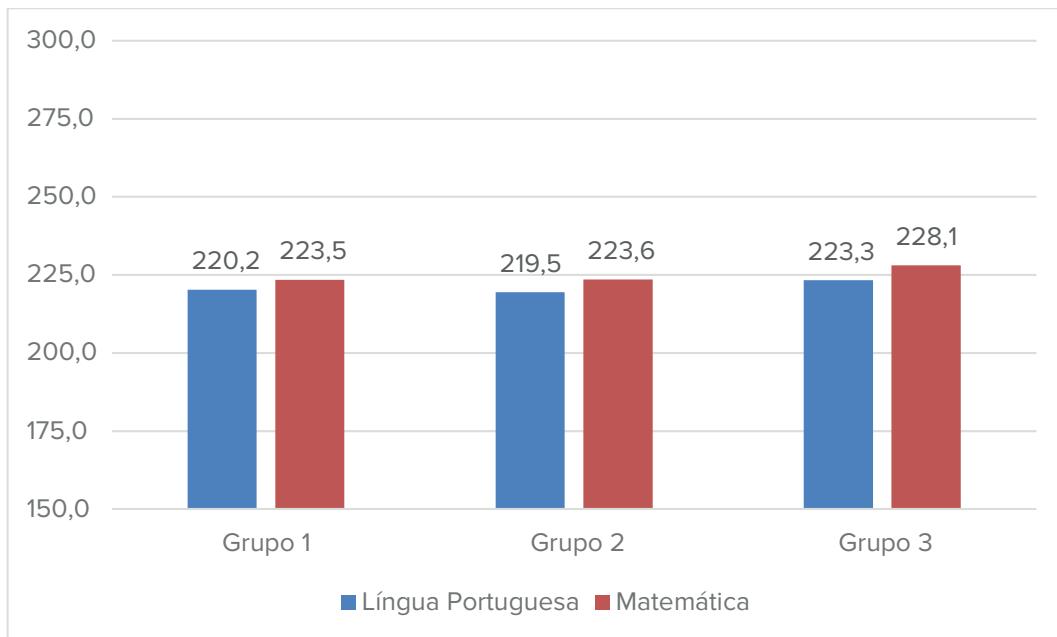
Fonte: SAERS 2018, CAEd/UFJF.

O olhar sobre a percepção da gestão democrática por professores e sobre os resultados de desempenho dos estudantes da 1ª série aponta a influência do fator intraescolar de maneira comedida, pois é possível constatar a diferença para cima da proficiência média dos estudantes, quando se ponderam práticas democráticas que caracterizam os grupos 1 e 2. Contudo, há diferença sutil para baixo da proficiência média quando, de fato, as práticas são mais democráticas (grupo 3). Essa oscilação é mínima e não define mudança de desenvolvimento e aprendizado dos estudantes.

Percepções dos Diretores

Igualmente ao verificado na análise dos questionários aplicados a professores, as respostas de diretores apontam interferência sutil dessa dimensão no desempenho.

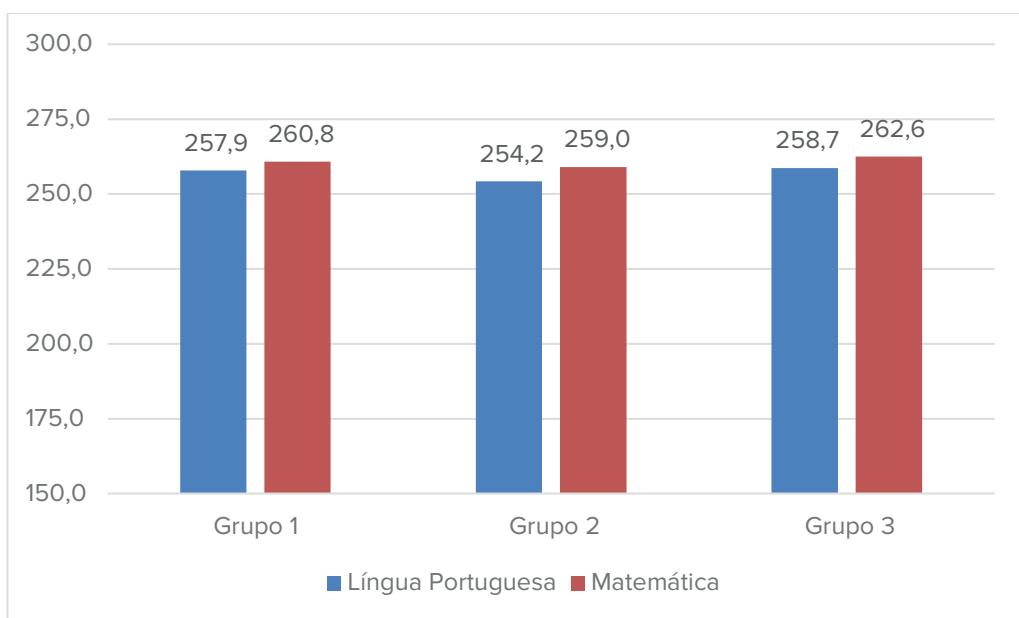
Gráfico 19: Gestão democrática e desempenho (6EF) – Diretores



Fonte: SAERS 2018, CAEd/UFJF.

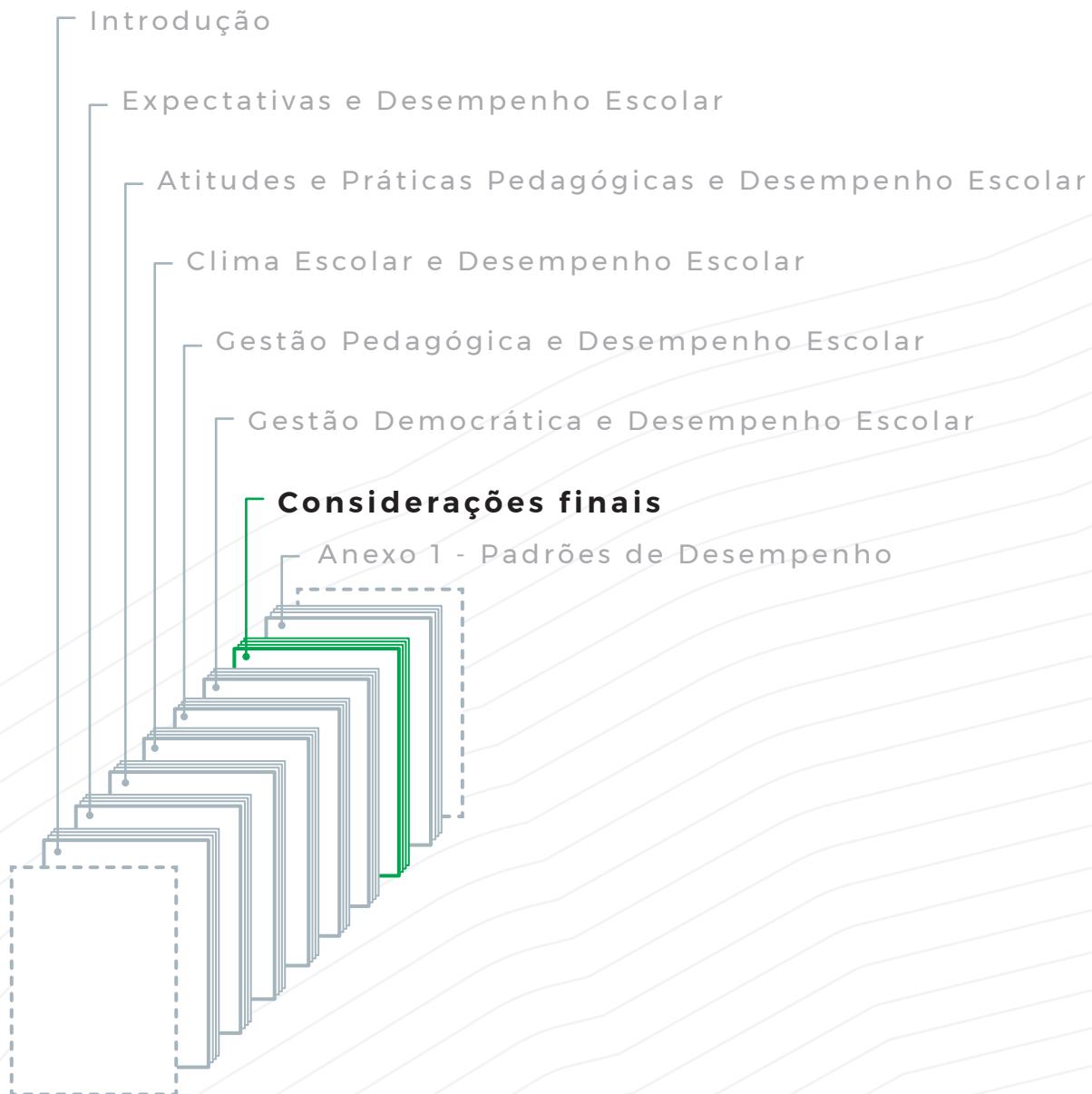
Os resultados de desempenho médio de estudantes do 6º ano do ensino fundamental registrados para a percepção da gestão escolar qualificada como menos democrática (grupo 1), por diretores, entre os três grupos, definiram médias de proficiência alocadas no padrão Adequado e Básico, em língua portuguesa e matemática – respectivamente. Diferentemente do observado para o grupo intermediário, nas demais dimensões e devolutivas dos questionários de diretores, o cruzamento notabiliza o valor médio assinalado no padrão Básico, tanto para língua portuguesa quanto para matemática (219,5 e 223,6 pontos – respectivamente). Especialmente, tal observação indica discreta diminuição do valor da proficiência média, em língua portuguesa, quando as práticas características de democracia e participação na gestão são medianas (de 220,2 para 219,5 pontos). Por fim, a tendência de espaços mais democráticos e participativos favorecerem ao desenvolvimento cognitivo é reconhecida na correlação da percepção da gestão escolar qualificada como mais democrática e estudantes com melhores desempenhos, em ambos os componentes, pois para o grupo 3 são registrados os maiores valores de proficiência média (220,2 e 223,3 pontos).

Gráfico 20: Gestão democrática e desempenho (IEM) – Diretores



Fonte: SAERS 2018, CAEd/UFJF.

O cruzamento de dados acerca da percepção de diretores e o resultado de desempenho de estudantes da 1ª série mostra influência sutil na proficiência média quando a gestão é qualificada como menos democrática ou mediana, visto que os valores para língua portuguesa são 257,9 e 254,2 pontos e para matemática 260,8 e 259 pontos. Os estudantes da escola do grupo 3 alcançam 258,7 e 262,6 – nos respectivos componentes.



Este volume reuniu as percepções de estudantes, professores e diretores, relacionando-as ao desempenho escolar. As análises decorreram dos resultados dos testes cognitivos e dos questionários aplicados na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

A apresentação detalhada da influência de aspectos intraescolares investigados, a saber, expectativas sobre si, atitudes e práticas pedagógicas, clima escolar, gestão pedagógica e gestão democrática, indicou relevante impacto dos fatores associados ao desempenho nos resultados de estudantes com elevadas percepções, o que pode servir de apoio a políticas públicas baseadas em evidências.

Aém de fundamentar proposições de mudanças, cabe refletir acerca dos fatores interferentes no aprendizado, intrínsecos ao ambiente escolar. São fatores contornáveis pela ação dos atores educacionais no próprio contexto de trabalho, a fim de que estratégias possam ser traçadas para alteração dos rumos da educação ofertada, no nível micro, sempre com vistas ao desenvolvimento e aprendizado com qualidade e equidade, no nível macro.

O empenho em ressignificar o papel da escola não serve para alterar as características individuais dos alunos, algo que permanece fora do alcance da escola, mas para garantir o direito de aprender, visando a oportunizar o crescimento pessoal e a mobilidade social ascendente. O uso dos dados da avaliação externa é iniciativa de responsabilidade de todos aqueles comprometidos com a formação humana e integral, pois pertence a eles a apropriação com o objetivo de nortear as decisões que busquem atingir novos patamares administrativos e pedagógicos. Esse movimento pode beneficiar os estudantes na sua trajetória escolar. Divulgar de maneira acessível e criteriosa as informações obtidas pelo SAERS 2018 é passo crucial no caminho para a melhoria da educação gaúcha.



Os intervalos definidos para os padrões de desempenho de cada disciplina e etapa avaliada podem ser conferidos na tabela abaixo.



Abaixo do básico



Básico



Adequado



Avançado

LÍNGUA PORTUGUESA - LEITURA

	até 600	600 a 650	650 a 750	acima de 750
3º ano EF	até 600	600 a 650	650 a 750	acima de 750
6º ano EF	até 165	165 a 220	220 a 290	acima de 290
1ª série EM	até 210	210 a 285	285 a 335	acima de 335

LÍNGUA PORTUGUESA - ESCRITA

	até 650	650 a 700	700 a 800	acima de 800
3º ano EF	até 650	650 a 700	700 a 800	acima de 800

MATEMÁTICA

	até 450	450 a 550	550 a 650	acima de 650
3º ano EF	até 450	450 a 550	550 a 650	acima de 650
6º ano EF	até 190	190 a 245	245 a 295	acima de 295

	até 240	240 a 315	315 a 365	acima de 365
1ª série EM	até 240	240 a 315	315 a 365	acima de 365



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Eduardo Figueiredo Cavalheiro Leite

Governador do Estado

Faisal Karam

Secretário de Estado da Educação

Ivana Genro Flores

Secretária Adjunta

Paulo Cesar Antunes Magalhães

Diretor Geral



Reitor da Universidade Federal de Juiz de Fora
Marcus Vinicius David

Coordenação Geral do CAEd

Lina Kátia Mesquita de Oliveira
Manuel Palácios da Cunha e Melo
Eleuza Maria Rodrigues Barboza

Coordenação da Pesquisa de Avaliação 2016-2019

Manuel Palácios da Cunha e Melo

Coordenação da Pesquisa Aplicada ao Design e Tecnologias da Comunicação

Edna Rezende Silveira de Alcântara

Coordenação da Pesquisa Aplicada ao Desenvolvimento de Instrumentos de Avaliação

Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública

Eliane Medeiros Borges

Supervisão de Construção de Instrumentos e Produção de Dados

Rafael de Oliveira

Supervisão de Entregas de Resultados e Desenvolvimento Profissional

Wagner Silveira Rezende

