

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL  
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

**LUCIANO MIRABER CENTENARO**

**AVALIAÇÃO NOS COLÉGIOS DA REDE MARISTA:  
Uma análise a partir de resultados do ENEM.**

**PORTO ALEGRE  
2017**

LUCIANO MIRABER CENTENARO

AVALIAÇÃO NOS COLÉGIOS DA REDE MARISTA:

Uma análise a partir de resultados do ENEM.

Trabalho de Conclusão apresentado como  
requisito parcial para obtenção do título de  
Mestre em Gestão Educacional pelo  
Programa de Pós-Graduação em Gestão  
Educacional da Universidade do Vale do  
Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Professora Doutora Rosângela Fritsch

Porto Alegre

2017

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C397a Centenaro, Luciano Miraber

Avaliação nos Colégios da Rede Marista : uma análise a partir de resultados do ENEM / Luciano Miraber Centenaro – 2017.

149 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Nível Mestrado Profissional. Porto Alegre, 2017.

“Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosângela Fritsch”.

1. Gestão educacional. 2. Avaliação em larga escala. 3. ENEM. 4. Qualidade na educação. I. Título.

CDU 37

CDD 370

Bibliotecária Responsável: Flavia Renata de Souza Serpa CRB-10/1915

Luciano Miraber Centenaro

**AVALIAÇÃO NOS COLÉGIOS DA REDE MARISTA:**

Uma análise a partir de resultados do ENEM.

Trabalho de Conclusão apresentado  
como requisito parcial para a obtenção do  
título de Mestre pelo Programa de Pós-  
Graduação em Gestão Educacional da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -  
UNISINOS

Aprovado em (dia) (mês) (ano)

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes – Pontifícia Universidade Católica do Rio  
Grande do Sul

---

Dra. Flavia Obino Corrêa Werle – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

---

Dra. Rosângela Fritsch – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Dedico este trabalho à minha esposa, Cristiane Oliveira Centenaro, e a minha filha, Amanda Oliveira Centenaro, que estiveram ao meu lado durante mais esta jornada.

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Rosângela Fritsch por compreender minha proposta de trabalho e acreditar nela, além de ter sido uma incansável incentivadora; por ter utilizado de sua paciência e sabedoria para cuidar, criticar, orientar e acompanhar minha produção.

Aos professores do Mestrado Profissional em Gestão Educacional pelo apoio e incentivo e, em especial à Professora Doutora Flavia Werle, por quem tenho profunda admiração.

À Rede Marista pela oportunidade propiciada de aprofundar meus conhecimentos na área da Gestão Educacional e entender a importância de investigar a prática desenvolvida nos Colégios da rede.

À formação que recebi de meus pais, Mario Centenaro e Vania Lucia Miraber Centenaro, que me ensinaram a valorizar os estudos e as aprendizagens durante toda a minha vida.

Aos meus colegas da Gerência Educacional que, liderados pelo Irmão Manuir Mentges, a quem muito admiro, acreditaram no meu trabalho e o apoiaram.

“Mas a floresta só existe porque tem inúmeras árvores, árvores diferentes entre si. Diferentes no tronco, na altura, nos ramos, nos tons de verde, no tudo de diverso que elas produzem e abrigam. Olhando para as árvores, para uma árvore, podes te deparar com uma laranjeira, o perfume de suas flores e frutos, doces, suculentos, ou, dependendo do clima, com as folhas pendentes dos períodos de seca. No conjunto da floresta, entretanto, estes detalhes somem, escapam, desaparecem”.

(WERLE, 2010, p. 21)

## RESUMO

O presente trabalho tem como tema a avaliação em larga escala, em especial o Exame Nacional do Ensino Médio, e os elementos da gestão educacional que interferem nos resultados das avaliações externas. A proposta é desenvolvida a partir da análise dos resultados do exame entre os anos de 2012 e 2014 nos Colégios da Rede Marista. O objetivo central é compreender, a partir da percepção dos gestores, a natureza da avaliação e os elementos que influenciam para que os resultados de duas escolas da Rede Marista sejam tão distintos no ENEM neste período, mesmo que estas atendam famílias com perfis socioculturais semelhantes. A pesquisa realizada é de caráter qualitativo e utiliza como metodologia o estudo de caso. Como estratégias de pesquisa, utiliza análise documental de publicações da Rede Marista, análise estatística de microdados do ENEM do Banco de Dados da Rede, obtido junto ao INEP, bem como análise de conteúdo de questionários aplicados aos gestores do Conselho Técnico Administrativo Pedagógico (CTAP) de duas unidades educacionais. Como referencial teórico, foram utilizadas as produções de Freitas (2014), Hoffman (2008), Libâneo (2008), Luckesi (2008), Luckesi (2011), Vasconcellos (1998), Perrenoud (1999), Werle (2010) e Werle (2012) sobre avaliação educacional e avaliação em larga escala. Foi possível concluir que existe um distanciamento entre a proposta dos documentos maristas, a concepção de avaliação dos gestores e a prática avaliativa dos colégios. Compreende-se, a partir das pesquisas desenvolvidas, que são necessárias ações de formação dos profissionais acerca do ENEM, além de um posicionamento mais claro de Rede, com estabelecimento de metas e objetivos para cada colégio. O trabalho demonstra que os elementos da gestão que impactam nos resultados, na percepção dos gestores, são a formação contínua adequada, acompanhamento, empoderamento e inovação. Esses elementos auxiliam na qualificação dos processos e conseqüentemente, melhoria de resultados.

**Palavras-chave:** Gestão Educacional. Avaliação em Larga Escala. ENEM. Qualidade na educação.



## ABSTRACT

This study has as subject the large-scale evaluation, particularly the High School National Exam (HSNE), and the elements of educational management that affect the results of external evaluations. The proposal is developed based on the analysis of the test results between the years 2012 and 2014 in Marista Schools Network. The main objective is to understand, from the perception of managers, the nature of the evaluation and which elements influence so diverse results of two Marista Schools Network in HSNE, even considering the schools with similar socio-cultural profiles families. The research is qualitative and uses case study methodology. As research strategies uses documental analysis of Marista Network publications, statistical analysis of HSNE microdata from Marista Network Database obtained from INEP, as well as content analysis and questionnaires applied to managers of the Administrative Technician Education Council (ATEC) in two educational units. It was used as theoretical reference about educational assessment and large-scale evaluation the productions of Freitas (2014), Hoffman (2008), Libâneo (2008), Luckesi (2008), Luckesi (2011), Vasconcellos (1998), Perrenoud (1999), Werle (2010) and Werle (2012). It was possible to conclude that there is a gap between Marista documents proposals, the manager's conception of evaluation and the schools effective practice. It is understood, from the research developed, that actions of professionals training about the HSNE are needed, and a clearer positioning from Marista network with the establishment of goals and objectives for each school. The dissertation demonstrates that the management elements that influence the results, on the managers' perception, are adequate continuous training, monitoring, empowerment and innovation. These elements help in the qualification of the processes and consequently, improvement of results.

**Key words:** Educational management; large-scale evaluation; High School National Exam; Quality in education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Instrumentos Avaliativos .....	96
Figura 2 – Esquema dos Níveis de Concepção sobre Avaliação .....	134

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Obras selecionadas da Biblioteca Digital IBICT .....	41
Quadro 2 - Obras selecionadas do Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos.....	47
Quadro 3 – Ações desenvolvidas sob responsabilidade do Professor.....	122
Quadro 4 – Ações Desenvolvidas pelo Professor .....	123

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Média da Rede por Área do Conhecimento.....	72
Gráfico 2 - Evolução da média da Rede em Ciências da Natureza entre 2012 e 2014 .....	73
Gráfico 3 - Evolução da média da Rede em Ciências Humanas entre 2012 e 2014.	74
Gráfico 4 - Evolução da média da Rede em Linguagens e Códigos entre 2012 e 2014 .....	75
Gráfico 5 - Evolução da média da Rede em Matemática entre 2012 e 2014 .....	75
Gráfico 6 - Evolução da média da Rede e do Brasil nas médias das questões objetivas entre 2012 e 2014 .....	76
Gráfico 7 - Capital Sociocultural das famílias dos Maristas B e E .....	81
Gráfico 8 - Nível de escolarização dos pais dos estudantes dos Maristas B e E .....	82
Gráfico 9 - Número de estudantes dos Colégios entre 2012 e 2014.....	83
Gráfico 10 - Valor das Mensalidades do 3º Ano do Ensino Médio dos Colégios B e E entre 2012 e 2014 .....	84
Gráfico 11 - Média das questões objetivas dos Colégios B e E entre 2012 e 2014 ..	85
Gráfico 12 - Comparação da posição dos Colégios Maristas B e E nos anos de 2012, 2013 e 2014 em <i>ranking</i> interno da Rede .....	85
Gráfico 13 - Distribuição de Respondentes dos Colégios Maristas B e E .....	93
Gráfico 14 - Distribuição de Respondentes dos Colégios Maristas B e E de acordo com o Tempo de Participação no CTAP .....	93
Gráfico 15 - Distribuição de Respondentes do Colégio Marista B de acordo com o Tempo de Participação no CTAP .....	94
Gráfico 16 - Distribuição de Respondentes do Colégio Marista E de acordo com o Tempo de Participação no CTAP.....	94

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequência dos descritores no IBICT .....	37
Tabela 2 - Frequência dos descritores na Unisinos .....	44
Tabela 3 – Notas dos Colégios na Área de Ciências da Natureza.....	68
Tabela 4 – Notas dos Colégios na Área de Ciências Humanas.....	69
Tabela 5 – Notas dos Colégios na Área de Linguagens e Códigos .....	70
Tabela 6 – Notas dos Colégios na Área de Matemática .....	71
Tabela 7 – Média da Rede por área do conhecimento.....	72
Tabela 8 – Escolaridade dos Pais – Marista B.....	82
Tabela 9 – Escolaridade dos Pais – Marista E .....	82

## LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CH	Ciências Humanas
CN	Ciências da Natureza
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
INADE	Instituto de Avaliação e Desenvolvimento Educacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LC	Linguagens e Códigos
MAT	Matemática
MO	Média das Objetivas
NBR	Normas Brasileiras de Regulação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PMBCS	Província Marista Brasil Centro-Sul
PMBCN	Província Marista Brasil Centro-Norte
PMBSA	Província Marista Brasil Sul-Amazônia
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SIMA	Sistema Integrado Marista de Avaliação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Implicação da minha trajetória de vida na escolha do tema do trabalho .....</b>	<b>16</b>
<b>1.2 Avaliações em larga escala no Brasil: um olhar sobre o ENEM. ....</b>	<b>20</b>
<b>1.3 A Rede Marista no Brasil e no mundo .....</b>	<b>30</b>
1.3.1 Instituto Marista: sua história e seu fundador.....	30
1.3.2 Colégios da Rede Marista: quem somos? .....	31
1.3.3 A avaliação na Rede Marista: problematizando o ENEM.....	32
<b>1.4 Objetivos .....</b>	<b>34</b>
1.4.1 Objetivo geral .....	34
1.4.2 Objetivos específicos.....	34
<b>1.5 Justificativa.....</b>	<b>34</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA E REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>37</b>
<b>2.1 Revisão de literatura .....</b>	<b>37</b>
<b>2.2 Referencial teórico .....</b>	<b>50</b>
<b>2.3 O que significa avaliar? .....</b>	<b>52</b>
<b>2.4 Avaliação formativa e mediadora .....</b>	<b>56</b>
<b>2.5 A perspectiva diagnóstica da avaliação.....</b>	<b>58</b>
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>61</b>
<b>4 OS RESULTADOS DO ENEM E OS DOCUMENTOS DA REDE: QUAL A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO?.....</b>	<b>68</b>
<b>4.1 Marista B e Marista E: quem são e quais seus resultados?.....</b>	<b>79</b>
<b>4.2 Análise dos documentos da Rede Marista no âmbito de Brasil Marista e de Província .....</b>	<b>87</b>
<b>5 A VISÃO DOS GESTORES SOBRE A AVALIAÇÃO INTERNA E O ENEM .....</b>	<b>92</b>
<b>5.1 Distribuição dos respondentes por colégio.....</b>	<b>92</b>
<b>5.2 Tempo de participação dos respondentes no CTAP .....</b>	<b>93</b>
<b>5.3 A avaliação da aprendizagem interna dos colégios pesquisados.....</b>	<b>95</b>
<b>5.4 Aspectos que influenciam a avaliação interna .....</b>	<b>101</b>
<b>5.5 Aspectos que influenciam os resultados do ENEM .....</b>	<b>108</b>
<b>5.6 O ENEM como indicador de qualidade.....</b>	<b>115</b>
<b>5.7 Ações que influenciam os resultados do ENEM .....</b>	<b>119</b>

<b>5.8 Ações que poderiam ser realizadas pelo colégio para melhoria de resultados .....</b>	<b>125</b>
<b>5.9 Ações que poderiam ser realizadas pela Rede Marista para melhoria de resultados .....</b>	<b>128</b>
<b>5.10 Retomando objetivos a partir do questionário .....</b>	<b>132</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>149</b>



## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a Avaliação e sua importância para a gestão escolar. Nessa perspectiva, propõe um aprofundamento de estudos acerca da Avaliação em Larga Escala, mais especificamente do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), na medida em que este se configura importante, tanto para as demais escolas privadas, quanto para os Colégios da Rede Marista<sup>1</sup>.

Considero que, no cenário atual em que as escolas privadas estão inseridas, tratar do tema avaliação em larga escala traz subjacente a importância de entender qual a finalidade da aplicação desses instrumentos. Faço menção aqui à metáfora da floresta e das árvores apresentada por Werle (2010). A perspectiva de olhar para a floresta é, do ponto de vista de sua intencionalidade, diferente da perspectiva de olhar uma única árvore. Neste caso, a perspectiva da observação está intimamente relacionada com aquilo que se espera investigar ou analisar. A avaliação em larga escala pode promover reflexões sobre o coletivo de estudantes, colégios e sistemas (floresta), dando condições para que a unidade educacional ou rede de ensino repense ou reafirme suas convicções. No entanto, pode ser frágil no ponto de vista de olhar para as necessidades individuais, para cada estudante ou colégio (árvores).

Do ponto de vista do cenário vivido na Rede Marista, posterior à construção coletiva de seu planejamento estratégico 2012-2022, o momento é de aprofundamento, estudo, reflexão e implantação de metodologias inovadoras e práticas avaliativas alicerçadas nos conceitos desenvolvidos em seus documentos desde o ano de 2010. No planejamento estratégico, muitos são os indicadores escolhidos para mapear a melhoria nos objetivos estratégicos definidos. Dentre eles, o ENEM é um dos indicadores apontados.

Agrega-se a esta reflexão a necessidade de se discutir a coexistência necessária da avaliação educacional (promovida internamente na escola) e da

---

<sup>1</sup> O ensino público nos últimos anos tem-se evidenciado por meio de propostas concretas de mudança no contexto do Ensino Médio. Em nível federal, foi instituído em 2009 o Programa Ensino Médio Inovador com vistas a induzir a reestruturação curricular no segmento. No contexto estadual, a reestruturação curricular se deu por meio do Ensino Médio Politécnico, instituído a partir do ano de 2012. Na Rede Marista, desde 2014, estão sendo implantadas as Tessituras do Currículo Marista: matrizes curriculares de educação básica e, com elas, a reestruturação curricular na educação básica Marista.

avaliação em larga escala (promovida externamente). Não se trata de uma substituição de uma pela outra, nem mesmo da preparação dos estudantes para uma ou para a outra. Segundo Werle (2010, p. 24),

são níveis diferentes de avaliação; são uma possibilidade de olhar a educação. São segmentações que podemos utilizar para compreender a educação em níveis de generalidade e profundidade.

Diante disso, compreender o papel de ambas pode auxiliar as instituições de ensino a interpretar os resultados obtidos por uma e pela outra a fim de melhorarem o nível de aprendizagem dos seus estudantes. Como educador, considero responsabilidade pessoal, aprofundar estudos sobre o tema proposto.

O interesse pelo tema da avaliação acompanha minha vida escolar desde quando era estudante da educação básica, passando pelo período em que me tornei professor de ensino fundamental e médio e, mais recentemente, em minha atuação na gestão escolar. Neste capítulo inicial, além de descrever quem sou, procuro mostrar a influência que o tema teve na minha vida, delimitá-lo e contextualizá-lo na perspectiva dos colégios da Rede Marista.

### **1.1 Implicação da minha trajetória de vida na escolha do tema do trabalho**

O olhar sobre as minhas experiências vividas promove momentos ricos de reflexão e autoconhecimento. Quando retomo minhas vivências, tenho oportunidade de identificar minha constituição como pessoa e a caminhada que fiz até aqui.

Como filho único de uma família cujos pais trabalhavam fora, tive referência significativa da presença de meus avós aposentados que moravam comigo e tinham a incumbência de cuidar-me durante o dia. Meu pai, Mario Centenaro, incentivou-me desde pequeno aos estudos, sempre exigindo que atingisse bons resultados em minhas notas bimestrais. Seu exemplo, desde cedo, tendo feito sua graduação em Administração de Empresas, foi fundamental para minha visão de futuro. Minha mãe, Vania Lucia Miraber Centenaro, também me incentivava aos estudos e pude, desde criança, acompanhar seu esforço em manter-se simultaneamente trabalhando e estudando para completar seus estudos no Ensino Médio. Lembro que tive a

oportunidade, muito pequeno, de comparecer a algumas de suas aulas durante a noite, enquanto concluía o Ensino Médio, quando não havia a possibilidade de ter a companhia de meus avós em casa.

Desde criança sempre tive como característica uma facilidade em fazer amizades. Minha vida pré-escolar teve uma participação intensa de amigos e primos. Passei a frequentar a escola a partir dos seis anos e sempre fui reconhecido na escola por obter bons resultados. Como estudante, fui aluno da escola pública até os nove anos de idade e, a partir de então, da escola particular. Gostava de estudar e costumava brincar de escola com minhas primas. Desde muito novos, fazíamos provas uns para os outros e brincávamos de professor e alunos, corrigindo as avaliações, atribuindo notas e ensinando alguns conteúdos aprendidos na escola. O fascínio pela escola sempre moveu minha vida e ainda move até os dias de hoje.

Nunca tive uma predileção por nenhuma disciplina em especial na escola. Gostava de Matemática e de Língua Portuguesa, dúvida que persistiu até o momento do vestibular. Tive excelentes professores e de alguns me lembro até hoje, tais como a Professora Jane, que trabalhava com Ciências da Natureza e que muito me marcou, especialmente no Ensino Fundamental, pela facilidade e clareza com que abordava os conhecimentos da área. Tive a oportunidade de trabalhar com ela como colega e professor na rede privada e de dizer-lhe o quanto a admirava. No Ensino Médio, a Professora Roseli, de Matemática, foi responsável por me tornar professor de matemática. Sua metodologia avançada para época, sua habilidade de fazer com que os estudantes gostassem de aprender uns com os outros me motivou a vir a ser educador. Além disso, as avaliações da Professora Vandira, de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, muito me marcaram. Extremamente contextualizadas, partiam sempre de uma reportagem de algum periódico, como a Veja ou a IstoÉ, e procurava trabalhar os conceitos de sala de aula aplicados à reportagem.

Os momentos mais marcantes com certeza estão relacionados a bons resultados em avaliações ou valorizações feitas pelos professores de contribuições orais ou escritas feitas por mim e elogiadas por eles. Um ponto negativo, porém, ficou marcado fortemente por uma única nota abaixo da média em uma prova no primeiro ano do Ensino Médio, em um bimestre, no componente curricular de

Química. Aquela situação gerou a única vez em que precisei realizar aulas particulares na minha vida escolar. Esse momento me marcou de forma significativa.

No meio universitário, tive a oportunidade de me formar no Curso de Licenciatura Plena em Matemática, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), onde iniciei meu relacionamento com a Rede Marista. Desde o quarto semestre do curso, pude experimentar a sala de aula, na função de docente. Muito cedo, em minha formação de graduação, pude me tornar professor de Educação de Jovens e Adultos e entender como acontecem os processos de ensino e de aprendizagem com os adultos. Formei-me em 1998 e lembro com muita paixão do período de faculdade. As relações estabelecidas nesse período me levaram a estar onde hoje estou.

Após a formatura, tive a oportunidade de trabalhar na rede privada e na rede pública de Porto Alegre. Aprendi no cotidiano da sala de aula a ser professor. Acertei algumas vezes e errei em outras, mas sempre me desafiei a ir além. A oportunidade de ser reconhecido profissionalmente me levou, em 2006, novamente à Rede Marista, mas agora como professor. Durante oito anos fui professor do Colégio Marista Rosário, onde muito aprendi no que diz respeito à docência e à qualidade de aprendizagem. Em 2014, passei a trabalhar na Gerência Educacional da Rede Marista como Assessor da Área de Matemática. Entre minhas atribuições, estavam a formação de professores e a implementação de um currículo novo nos Colégios da Rede.

Atualmente trabalho como Coordenador Educacional da equipe da Gerência Educacional da Rede Marista. Tenho aprendido muito com o trabalho em equipe. Tenho tido a oportunidade de me conhecer acima de qualquer outro elemento. As experiências que tenho vivido no mundo do trabalho têm contribuído para ampliação do meu conhecimento, tanto na perspectiva da gestão educacional quanto na do conhecimento técnico.

Na função que desempenho na equipe da Gerência Educacional, respondo pelo trabalho de orientação, acompanhamento, avaliação e estabelecimento de diretrizes para as Unidades Educacionais. Entre outros processos e rotinas do trabalho desenvolvido, o Planejamento Estratégico dos Colégios da Rede é decisivo

na tomada de decisões que impactam os colégios e a Rede. No planejamento construído para o período 2012-2022, identifica-se como indicador de qualidade, impactando diretamente na imagem institucional, o resultado dos colégios da Rede Marista no ENEM. Diante disso, a missão de qualificar os resultados obtidos pelas Unidades é de corresponsabilidade do Coordenador Educacional e dos gestores dos Colégios.

O estabelecimento de metas e a procura por uma formação de professores e gestores que potencializem os resultados das avaliações externas são elementos de fundamental importância para a Gerência Educacional. Dessa maneira, reconhecer os pontos fortes de cada unidade e seus pontos a melhorar é fundamental para encontrar os meios necessários para uma educação de qualidade em nossas salas de aula.

Além disso, o investimento na gestão de pessoas e na aplicação de recursos financeiros dispendidos para a melhoria dos resultados compromete profissionalmente todos os gestores da Rede a buscar alternativas para efetivar a visão das unidades em se tornarem líderes no segmento da educação no Estado e no país. O fato de se observarem grandes diferenças entre os resultados de nossas unidades justifica a preocupação de entender os motivos pelos quais os resultados acontecem de maneira tão distinta, mesmo em realidades tão semelhantes. Realidades essas que, mesmo apresentando professores com formação equivalente, famílias de perfil sociocultural com índices aproximados, estudantes fidelizados pelas unidades durante toda sua trajetória escolar, ainda assim apresentam resultados discrepantes nas avaliações externas.

Acrescente-se ainda o fato de que todas as unidades Maristas estão sob a égide de um mesmo projeto educativo de âmbito nacional, estruturadas e organizadas sob às mesmas matrizes curriculares, com processo formativo desenhado para atender a todos os gestores e professores, independente da unidade, resguardando as especificidades locais. Diante disso, considero imperativo que se investigue quais elementos podem estar indicando resultados tão distintos em nossos Colégios.

Tendo assumido a Coordenação Educacional da Gerência Educacional dos Colégios da Rede Marista, fortaleceu-se o desejo de continuar estudando e refletindo, para agir a partir da, e na, prática de gestão educacional. O exercício da minha função de gestor, associado a um maior acesso aos dados dos resultados obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio dos Colégios, tem-me levado a refletir sobre as diferenças entre os resultados obtidos nesta avaliação externa e sobre as diferentes variáveis que interferem nesses resultados. Desde o perfil profissional dos professores, passando pelo capital sociocultural e pela formação dos profissionais da educação, muitos são os fatores que podem influenciar os resultados obtidos pelas unidades educacionais. Dentre estas variáveis, também procuro identificar de que maneira uma gestão educacional eficiente pode influenciar nos resultados obtidos nas avaliações em larga escala.

Meu trabalho tem como foco a avaliação, tanto a do ponto de vista educacional interno quanto a de larga escala, inspirado nos inúmeros momentos em que avaliação se fez presente como momento marcante e significativo de minha vida. Portanto, na função em que atuo atualmente, faz-se importante a consolidação de minhas pesquisas em relação à avaliação, tendo como campo empírico de minha pesquisa o espaçotempo<sup>2</sup> das escolas maristas e seus gestores.

## **1.2 Avaliações em larga escala no Brasil: um olhar sobre o ENEM.**

Conforme exposto inicialmente, o tema a ser desenvolvido no presente trabalho é a avaliação em larga escala na perspectiva da gestão educacional na Rede Marista. Para desenvolvê-lo, pretendo aprofundar a gestão educacional com o olhar de pesquisador, mesmo compreendendo a dificuldade de distanciamento da função que exerço atualmente. Para tal análise e aprofundamento, tenho consciência da influência de minhas ações como docente e como gestor, mas entendo que essa influência pode contribuir neste estudo.

---

<sup>2</sup> O termo espaçotempo faz referência direta a um termo muito utilizado no Projeto Educativo do Brasil Marista. “Espaçotempo é a expressão usada no Projeto para caracterizar a escola marista” ou de forma mais ampla, “é um continuum que se refere ao espaço e ao tempo de modo inter-relacionado”, de modo que se considera que “tudo – fatos, eventos, fenômenos, processos – acontece em espaços e tempos precisos e determinados”. (UMBRASIL, 2010, p. 26)

O aprofundamento deste tema, do ponto de vista da gestão educacional, foi possível em função da especificidade do Mestrado Profissional. Além de um marco conceitual e teórico que me possibilitou entender os processos políticos envolvidos neste tema da avaliação de larga escala, o curso me oportuniza deixar uma produção acadêmica que pode contribuir para qualificação direta de estudantes da educação básica, em função das ações/políticas a serem sugeridas como produto deste mestrado.

Paralelamente ao aprofundamento conceitual, o curso de Mestrado em Gestão Educacional me despertou para um olhar mais crítico em relação ao tema da avaliação e suas ressonâncias na mídia e na sociedade. Podemos perceber, na abordagem midiática, os constantes questionamentos acerca da qualidade da educação no Brasil. Os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos no ambiente escolar têm sido motivo de severas críticas da sociedade em geral, em função de não atenderem com qualidade uma geração de jovens e adolescentes que buscam na escola necessidades e respostas que ela parece não estar pronta para prover. Essas críticas podem ser percebidas na divulgação cotidiana de reportagens acerca dos resultados obtidos pelo país em relação à avaliação.

Outro aspecto a ser levado em consideração é a divulgação dos resultados da avaliação por meio de *rankings*. A apresentação destes resultados de maneira pública fomenta críticas à educação, motivadas pelos resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações de larga escala, tanto em âmbito internacional, quanto no nacional. Nesses *rankings*, cada país ou unidade educacional são classificados de acordo com a média da nota de seus estudantes nessas avaliações. Sendo assim, quando comparados aos demais países participantes dessas avaliações, o Brasil ocupa as últimas posições.

Podemos identificar esse aspecto em manchetes de jornais eletrônicos disponíveis na *internet*. No portal Estadão, por exemplo, em 13 de maio de 2015, encontra-se publicada a reportagem “Brasil é o 60º colocado em ranking mundial de educação”. A matéria destaca a posição do país entre os últimos colocados na avaliação promovida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Estritamente do ponto de vista do ranqueamento, resultados como esse, desconsiderando o contexto local e a avaliação a que os estudantes são

submetidos, indicam que nossa educação pode estar contribuindo para o fracasso escolar de nossos estudantes.

Na perspectiva do fracasso na instituição escolar, identifica-se nos estudos de Arroyo (1992) que o binômio sucesso-fracasso é uma discussão posta pela realidade social. Percebe-se em seus estudos que o fracasso escolar se evidencia pela cultura da exclusão escolar materializada na organização e estrutura escolar. O autor aponta ainda que é importante recolocar como central a “relação entre a formação e as disciplinas e os tradicionais processos de avaliação” (ARROYO, 1992, p.52). Nesse sentido, os diversos elementos que permeiam o ensino e a aprendizagem merecem a atenção de pesquisadores, professores e gestores das unidades educacionais. Os debates sobre currículo, planejamento, metodologia e avaliação, entre outros, estão presentes no âmbito interno da própria escola e também no âmbito externo, em encontros, seminários, jornadas e publicações acadêmicas.

Neste trabalho, a avaliação é considerada, dentre todos os temas citados, como o elemento fundamental a ser desenvolvido e aprofundado. Para tratar do tema avaliação, entendo que se faz necessário retomar em quais níveis a avaliação impacta as unidades educacionais. Segundo Freitas et. al. (2014, p. 10) devemos considerar

três níveis integrados de avaliação da qualidade do ensino: avaliação em larga escala em redes de ensino (realizada no país, estado ou município); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo seu coletivo); e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor.

Dos níveis apresentados por Freitas, desenvolverei este trabalho na perspectiva da avaliação de larga escala, entendendo a importância que tem sido dada a este nível de avaliação pela sociedade em geral, sem desconsiderar, porém, a avaliação institucional e a avaliação da aprendizagem em sala de aula.

No que diz respeito aos resultados de avaliações de larga escala no país, as críticas em relação à qualidade da aprendizagem nas escolas se tornam ainda mais evidentes. Como mencionado, o destaque dos resultados pela mídia na promoção de *rankings* divulgados publicamente contribui para o acirramento da



competitividade mercantil entre as unidades educacionais. Sendo assim, proponho uma breve análise dos principais periódicos *online* que identificam uma série de manchetes em relação ao tema.

Por meio de consulta aos principais sites de notícias, tomando como referência os resultados do ENEM do ano de 2014, divulgados em agosto de 2015, é possível perceber o quanto esta avaliação de larga escala acaba sendo valorizada. No portal *uol*, por exemplo, foi publicada, no dia 05 de agosto de 2015, a manchete “Entre as Top 10 no Enem de 2014, minoria fez todo o ensino médio na mesma escola”. No dia seguinte, 06 de agosto, encontra-se publicada a reportagem “29 das 100 melhores escolas do país são de SP; Sudeste, porém, perde espaço”. Reportagens como essas, cujo conteúdo revela uma dimensão classificatória da avaliação, além de exemplificar a maneira como a mídia tem tratado o tema, demonstra também o quanto alguns estados e regiões acabam se destacando nessas avaliações.

Além disso, quando analisamos as postagens do portal Terra, identificamos igualmente o tema ENEM nas manchetes. “Escolas familiares agrícolas lideram ranking do Enem 2014” e “Enem: Escolas do RJ se destacam entre as melhores na prova” são publicadas por este site no dia 06 de agosto. No que diz respeito à mídia do Estado do Rio Grande do Sul, encontra-se referência ao ENEM no site de Zero Hora *online*, como é possível perceber em “Ministro da Educação defende contextualização de *rankings* do Enem” e “Nota no Enem não deve ser critério principal na hora de escolher a escola dos filhos”, ambas publicadas no dia 05 de agosto de 2015.

Nas reportagens mencionadas, fica evidente a intenção dos meios de comunicação em apresentar os resultados das escolas por meio dos *rankings* do ENEM e também a importância deste tema para a sociedade em geral. É conveniente ponderar que as reportagens citadas, tanto em seu conteúdo quanto em suas manchetes, sequer mencionam a avaliação da aprendizagem de sala de aula ou a avaliação institucional, dando ênfase única e exclusivamente ao debate em torno da avaliação externa. Nesse sentido, percebe-se como necessário problematizar a avaliação escolar, tanto no âmbito interno da escola (pouco ou

quase nada abordada pela mídia) quanto no âmbito externo (amplamente divulgada pelos meios de comunicação com viés competitivo).

Na perspectiva da busca por indicadores que contribuam para mensurar a educação, o ENEM cada vez mais passa a ser considerado um desses indicadores. No entanto, esta dificuldade apresentada pelos estudantes, expressa nos resultados das avaliações, torna-se muito evidente nas avaliações externas de larga escala tais como o ENEM. Diante disso, o ENEM como balizador da aprendizagem dos alunos, tem servido como uma possibilidade de problematizar a qualidade da educação.

Convém mencionar que até o surgimento e implantação do ENEM, o Ensino Médio carecia de avaliação. Escolas públicas e privadas ofereciam o ensino médio, atendendo às necessidades apontadas pela legislação vigente. A partir dos anos noventa, podemos perceber que uma tendência mundial de reformas educacionais passa a influenciar as decisões políticas no Brasil. A justificativa para tais reformas seria de que a modernização crescente necessitava de um outro profissional, que não aquele que estava sendo preparado pela escola secundária.

Conforme Oliveira (2009, p. 201), nesta época,

foi ainda desenvolvido um sistema nacional de avaliação que, além do aperfeiçoamento do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), passou a contemplar novas modalidades de exames, abrangendo da educação básica à superior. Tais exames concentraram-se na avaliação dos egressos, como o caso do Exame Nacional de Cursos – O Provão – e o Exame Nacional do Ensino Médio – o ENEM - com referência no mercado de trabalho.

Essa política de avaliação e regulação atende a uma perspectiva do Estado de deixar de ser provedor de serviços e bens para passar a ser um Estado-avaliador. Nessa época é possível perceber uma maior transferência de responsabilidades para o nível local, promovendo grande reponsabilidade à gestão educacional, autonomia essa seguida de mecanismos de prestação de contas ou *accountability*<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Segundo Afonso (2012, p. 471) “em grande parte dos discursos marcados por este viés político-ideológico, o significado do vocábulo *accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras

Diante da importância que o ENEM possui como avaliação de larga escala atualmente, é conveniente fazer essa retomada em seu percurso histórico de aplicação, contexto e de suas concepções teóricas. Na perspectiva de avaliação nacional da educação básica, o ENEM é criado por meio da portaria de número 438, de 28 de maio de 1998, e se caracteriza como “um teste de aferição da capacidade de interpretação e de resolução de problemas, podendo ser utilizado de forma complementar ou substitutiva ao exame de ingresso no Ensino Superior” (WERLE, 2010, p. 29). Merece atenção a portaria, quando toma como objetivos do exame instituído: dar ao cidadão a capacidade de se autoavaliar em função da continuidade de seus estudos e sua inserção no mercado de trabalho; criar uma referência nacional para os estudantes concluintes do ensino médio em qualquer modalidade de ensino; promover subsídios para diferentes possibilidades de acesso ao ensino superior; constituir-se como modalidade de acesso a cursos profissionalizantes. (BRASIL, 1998)

Do ponto de vista das políticas educacionais brasileiras, a referência que necessita ser feita é de que o ENEM é criado em um momento favorável de iniciativas que, na década de noventa em especial, mudam a perspectiva do Estado nacional de um Estado-executor para um Estado-regulador ou Estado-avaliador. Para Freitas (2007, p.119), essa mudança fica evidente por meio da palestra inaugural do Seminário Internacional de Avaliação de 1997, quando a presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) declara que

... com a atual reforma, sai de cena o Estado-executor, assumindo seu lugar o Estado-regulador e o Estado-avaliador ... Trata-se da difícil tarefa de substituir controles burocráticos por uma nova cultura gerencial, que incorpora a política de avaliação como elemento estratégico da gestão pública. (CASTRO apud FREITAS, 2007, p.119)

Esta declaração evidencia uma posição de controle do Estado, o que demonstra uma mudança de ponto de vista. A grande intenção passa a ser marco de um posicionamento de regulação por parte do Estado. Por parte deste,

---

vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos”.

a força normativa da avaliação em larga escala foi condicionada pelo desafio de reformar a gestão dos sistemas de ensino nos marcos de uma nova regulação estatal, sendo esta conformada por um federalismo regido por uma lógica pragmática (FREITAS, 2007, p. 120).

Com a portaria do mês de maio, no mesmo ano, foi realizada a primeira prova do ENEM. Nesse primeiro ano de aplicação, realizaram a prova 157.211 estudantes concluintes do Ensino Médio. A prova, realizada em um único dia, era constituída de 63 questões, que tinham por objetivo avaliar o nível de proficiência dos estudantes no que diz respeito a determinadas competências. Observa-se que, mesmo que a portaria não evidenciasse a possibilidade ou o interesse em indicar um maior controle sobre o que estava sendo trabalhado nas escolas de ensino médio, do ponto de vista prático iniciava neste momento um alinhamento de quais os conceitos fundamentais a serem desenvolvidos no ensino médio.

Veloso (2009, p. 17) corrobora esta ideia na medida em que afirma que

o ENEM foi concebido como um instrumento de indução de uma reforma do currículo do ensino médio, na direção de um foco maior em competências, em contraposição à natureza enciclopédica da maioria dos vestibulares.

Nesse sentido, percebo que o ENEM é utilizado como uma ferramenta para uma mudança de currículo, que pouco ou nada dialogou com os agentes da instituição educacional. Convém salientar que o exame que se propunha a avaliar competências e habilidades desenvolvidas pelo estudante ao longo de sua vida escolar iniciou como um exame individual, voluntário e oferecido anualmente. Os resultados obtidos no teste fariam parte de um banco de dados e relatórios emitidos pelo INEP mantendo o sigilo individual.

A partir de então, ações são efetivadas no intuito de potencializar o ENEM e aumentar o interesse dos estudantes pela realização da prova. No ano de 2001, por exemplo, a isenção da taxa de inscrição para estudantes egressos das escolas públicas foi uma ação fundamental para o aumento significativo do número de estudantes que prestaram o exame. Outra ação que contribuiu para a divulgação do ENEM, no ano de 2005, e consequente realização da avaliação por parte dos estudantes foi a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) em 2004. O PROUNI proporcionou aos estudantes - com renda de até um salário mínimo e

meio para bolsas integrais e com renda de até três salários mínimos para bolsas de 25% ou 50% - que fizeram o ensino médio em escola pública uma possibilidade de acesso ao ensino superior por meio da concessão de bolsa (total ou parcial) em universidades particulares. Para ter acesso ao Programa, o estudante deveria fazer o ENEM e atingir uma nota mínima de 400 pontos. Essas ações contribuíram significativamente para o aumento no número de estudantes inscritos.

Neste ano de 2005, os resultados do ENEM começaram a ser divulgados por Estado, por sistema de ensino e por escola. Para tanto, foram necessários alguns cuidados tais como o estabelecimento de um número mínimo de estudantes realizando a prova para compor a nota da escola. Assim, começa o exame a ser utilizado como meio de mensurar a “qualidade” de um estabelecimento de ensino e todas as decorrências do ranqueamento de instituições de ensino.

Como podemos observar por meio das provas disponibilizadas no site do INEP, em 2009 ocorre uma mudança significativa no seu formato. A proposta de uma reformulação no exame compreende a configuração de quatro avaliações correspondentes às quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias), com 45 questões em cada área sendo realizadas em dois dias. Para tanto, são publicadas nesse ano as Matrizes de Referência do ENEM e se institui o chamado Novo ENEM.

A partir de 2010, nova proposta passa a vigorar, aumentando o interesse dos jovens que não haviam concluído o ensino médio. Para fins de certificação de proficiência no ensino médio, o candidato inscrito no ENEM que fosse maior de 18 anos de idade, obtivesse nota maior que 450 pontos nas quatro provas das áreas do conhecimento e nota maior que 500 pontos em redação, e que, no ato da inscrição, indicasse o interesse pela certificação do Ensino Médio, caso atingisse os resultados mencionados, passava a ter concluído o ensino médio.

Outra mudança significativa ocorrida no ano de 2010 é que, a partir de então, ficou estabelecido que somente seria possível solicitar o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) caso o candidato tivesse prestado o exame em anos anteriores. Convém mencionar que, no ano de 2015, o Ministério da Educação

passa a considerar o rendimento dos estudantes para obtenção de vagas, priorizando os estudantes com melhores resultados.

Desde 2009, o número de estudantes inscritos tem aumentado no país. O recorde de inscrições para o ENEM até o presente momento ocorreu no ano de 2014, com um total de 9.490.952, e, em 2015, pela primeira vez, ocorreu uma diminuição na quantidade de estudantes inscritos. Com um número cada vez maior de universidades adotando o ENEM como forma integral ou parcial de ingresso no ensino superior, pode-se observar que o interesse em realizar o exame tem sido cada vez maior por parte dos estudantes.

O histórico apresentado acerca do ENEM impactou as escolas da rede privada de forma significativa em função dos ranqueamentos. Na Rede Marista, a atenção sobre os resultados das avaliações de larga escala como o ENEM tem sido cada vez mais intensa desde o seu começo. Os gestores parecem estar, cada vez mais, mobilizados com esses resultados. Para tanto, o tema tem sido amplamente discutido em nossa Rede, o que nos leva a questionar a qualidade do ensino de nossas unidades educacionais. Dentre os aspectos mais relevantes que normalmente perpassam as discussões realizadas sobre o tema, destaco a metodologia utilizada pelos professores nos ambientes de aprendizagem, a possibilidade de falta de alinhamento entre a avaliação da aprendizagem da sala de aula e a de larga escala, como também a necessária efetivação dos planejamentos construídos pelos professores e sua execução em sala de aula.

O interesse das instituições privadas no exame tem aumentado por diversos motivos. Dentre eles, destaco a repercussão midiática que os já citados ranqueamentos têm promovido, tanto para a escola que possui bons resultados quanto para aquelas cujos resultados são considerados insatisfatórios; uma resposta às necessidades de promover condições para que seus estudantes tenham condições de ingresso no ensino superior ou em programas que utilizam os resultados do ENEM como processo de seleção; a oportunidade de mensurar, levando em consideração os parâmetros traçados em nível nacional, como estão os resultados do colégio.

Outro destaque importante de ser realizado é a maneira como as instituições de ensino melhor ranqueadas passaram a utilizar-se destes resultados, a partir do momento em que foram divulgados, para autopromoção na perspectiva do *marketing* externo, a fim de captar estudantes e famílias que se sensibilizam pelo posicionamento da instituição nestes *rankings*. A fim de apresentar resultados satisfatórios, tanto para fidelizar o público interno, quanto para buscar novos estudantes, proliferaram-se inúmeros *rankings* na mídia: *ranking* da pontuação geral, *ranking* por áreas do conhecimento, *ranking* entre escolas privadas, *ranking* entre escolas da cidade, *ranking* do município, *ranking* de escolas confessionais, entre outros.

Porém, do ponto de vista da gestão educacional, os resultados obtidos trazem questionamentos também quanto à possibilidade de um distanciamento entre a proposta de avaliação interna das unidades e a proposta adotada pelo exame. Esta análise bem como a metodologia adotada pelos professores em sala de aula, fazendo um deslocamento do foco no conteúdo para o foco nas competências a serem desenvolvidas, são elementos da formação continuada promovida pelas unidades e pela Rede de maneira sistemática. Nesse cenário de ampla divulgação de *rankings* por meio da mídia, os Colégios da Rede Marista são desafiados a atingir melhores resultados, entendendo, é claro, que a avaliação de larga escala, associada à avaliação da aprendizagem em sala de aula e à avaliação institucional, anteriormente citadas, constituem-se em elementos que podem auxiliar na análise do nível de aprendizagem dos estudantes.

Além disso, é importante mencionar que o Manual do Planejamento Estratégico 2012-2022 da Rede de Colégios traz elementos que fundamentam a necessidade de um olhar sobre as avaliações externas, em especial o ENEM. A preocupação com os resultados se torna evidente nesse documento, na medida em que, na construção do diagnóstico estratégico, quando visualizado o cenário externo, os gestores representantes dos colégios da Rede identificaram o ENEM como a “oportunidade de rever os processos pedagógicos das escolas” (Colégios e Unidades Sociais da Rede Marista RS-DF-Amazônia, 2012, p. 25) e o classificaram como uma das ameaças de mais alto nível na escala utilizada. O Manual do Planejamento Estratégico aponta ainda que o Sistema de Atividades dos Colégios

da Rede deve gerar excelente resultado acadêmico (avaliações externas e vestibulares) aliado a uma perspectiva pedagógica inovadora orientada por resultados, bem como a uma metodologia centrada no estudante que promova uma educação integral de qualidade.

No entanto, a exigência por resultados que identifiquem excelência acadêmica justifica uma apropriação dos processos, uma investigação mais clara dos resultados e uma pesquisa mais aprofundada na concepção de avaliação dos gestores, especialmente no que diz respeito à avaliação de larga escala. A seguir, procuro caracterizar a Rede Marista e sua amplitude no campo educacional, bem como trazer elementos e questionamentos em relação à prática avaliativa nos Colégios e à necessidade de aprofundar conhecimentos nesta área.

### **1.3 A Rede Marista no Brasil e no mundo**

Face ao exposto, considera-se importante identificar com maior profundidade qual a abrangência do presente trabalho, qual o campo empírico a ser investigado e quais os resultados obtidos até então que mobilizam os meus questionamentos.

#### **1.3.1 Instituto Marista: sua história e seu fundador**

Inicialmente considero importante mencionar que o Instituto Marista foi fundado em 2 de janeiro de 1817 pelo padre Marcelino Champagnat na França. Chamado no primeiro momento de Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria, desenvolveu-se atingindo nestes 200 anos uma presença marcante em todos os continentes.

Atualmente o Instituto se faz presente por meio de suas obras sociais, colégios, universidades, hospitais em 82 países, contando com mais de 72 mil irmãos e leigos colaboradores e atingindo diretamente em torno de 650 mil crianças, jovens, adolescentes e adultos.



No Brasil, concentra-se mais de 40% da ação marista pelo mundo. A história da relação com o Brasil inicia no ano de 1897, quando desembarcam no Rio de Janeiro os primeiros seis irmãos maristas, ficando um dia na cidade e partindo para Congonhas do Campo, em Minas Gerais, considerada berço dos irmãos maristas no Brasil. Desde então, os irmãos maristas se dedicaram à formação de crianças, jovens e adultos no que diz respeito a evangelizar por meio da educação e também à formação de novos irmãos que mantivessem o carisma do instituto.

### 1.3.2 Colégios da Rede Marista: quem somos?

Atualmente o Brasil Marista está dividido em três províncias: Província Marista do Brasil Centro-Norte (PMBCN), Província Marista do Brasil Centro-Sul (PMBCS) e a Província Marista do Brasil Sul-Amazônia (PMBSA).

A Província Marista do Brasil Sul-Amazônia abrange seis Estados e o Distrito Federal, localizando suas obras e empreendimentos em 24 cidades (17 no Rio Grande do Sul, 6 na região amazônica e uma em Brasília). Fazem parte da PMBSA os Estados do Acre, Amazonas, Mato Grosso, Rio Grande do Sul, Rondônia e Roraima bem como o Distrito Federal.

Atualmente os espaços de missão da província são os chamados Colégios Pagos (cujos custos do trabalho educativo desenvolvido são financiados pelos responsáveis pela criança mediante o pagamento das mensalidades), as Unidades Sociais (cujos custos do trabalho educativo desenvolvido são financiados pelo governo por meio de programas sociais e pelos recursos oriundos do Instituto), o complexo formado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e pelo Hospital São Lucas da PUCRS bem como a atuação missionária na região amazônica. A Província Marista do Brasil Sul-Amazônia será denominada aqui neste trabalho como Rede Marista, conforme é comumente citada para fins de divulgação comercial e institucional.

A abrangência deste trabalho se restringe à primeira parte da missão citada anteriormente, ou seja, os Colégios da Rede Marista. Nesse sentido, estamos tratando de 18 colégios pagos, sendo 17 no Rio Grande do Sul e um no Distrito

Federal. Esses 18 colégios atualmente atendem cerca de 18.000 crianças e jovens devidamente matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

As informações aqui citadas são de domínio público e estão disponíveis no site institucional. Além do site, o Projeto Educativo do Brasil Marista, publicado em 2010, e o Guia da Gerência Educacional, publicado em 2014, contribuem para a coleta dos dados obtidos. Salieta-se ainda que minha presença na instituição como colaborador favorece a atualização dos dados referentes ao número de estudantes, unidades e a estrutura política da organização.

### 1.3.3A avaliação na Rede Marista: problematizando o ENEM.

No que diz respeito ao referencial teórico encontrado, percebem-se muitos autores que problematizam a avaliação educacional e a avaliação de larga escala. O tema avaliação tem fundamentação teórica para a Rede Marista por meio de um dos seus documentos mais importantes. No documento Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica (2010), encontramos uma definição para avaliação como sendo

prática pedagógica que tem como finalidade o diagnóstico e o acompanhamento contínuo e reflexivo do desenvolvimento do currículo e do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação baliza, legitima, regula e emancipa o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, é fundamental atentarmos às trajetórias de ensino e de aprendizagem e às relações que estão sendo estabelecidas no processo avaliativo. (UMBRASIL, 2010, p. 88)

O caráter diagnóstico da avaliação educacional proposto pelo Projeto Educativo nos faz questionar de que maneira a avaliação está servindo como possibilidade de reflexão e autorregulação da aprendizagem do estudante. O caráter formativo da avaliação possibilita a aprendizagem também por meio dela, não a reconhecendo como classificatória e regulatória.

Pensar avaliação nessa perspectiva compromete as instituições escolares a rever suas práticas avaliativas historicamente desenvolvidas. Por outro lado, impõe questionamentos pela maneira com que essas instituições educacionais são

avaliadas, a partir da aplicação de avaliações de larga escala. Seria o ENEM uma forma de avaliação formativa, que supera a lógica excludente? Com que finalidade é utilizada hoje para mensurar as competências de nossas instituições escolares por meio da avaliação de nossos estudantes?

Saliento que parece existir uma certa dicotomia ou um conflito a ser debatido entre a concepção diagnóstica, formativa e mediadora apresentada no documento, que propõe uma formação de um ser integral e a concepção da aplicação dos conhecimentos acadêmicos para resolução de problemas apontados no ENEM. Para aprofundar essa possível contradição percebida entre o exame nacional utilizado em larga escala pelas escolas privadas como indicador de qualidade e a concepção proposta no Projeto Educativo da Rede Marista e nos documentos da Rede, retomo a discussão no capítulo quatro de análise documental.

Cabe questionar se a avaliação realizada por meio do ENEM atende ao caráter diagnóstico e formativo da avaliação. Consiste em diagnóstico para quais agentes do processo educativo? O ENEM pode ser considerado uma avaliação diagnóstica de ensino e de aprendizagem? Seria o ENEM um indicador de qualidade que faz um diagnóstico apenas do trabalho desenvolvido pelo colégio? Do ponto de vista do estudante, o diagnóstico, uma vez construído, gera alguma responsabilidade da escola para com este estudante concluinte do ensino médio? Essa avaliação, enquanto processo formativo, aponta os caminhos para o estudante sobre o que fazer com seus resultados?

Diante dessas questões, outro elemento a explorar em consideração ao ENEM seria sua legitimidade para os gestores como indicador de qualidade. A avaliação feita pelo ENEM não estaria muito mais a serviço de uma avaliação classificatória e excludente do que de uma avaliação formativa e diagnóstica? Caso esteja, seria apropriado utilizá-la como indicador de qualidade, se estiver distante da concepção de avaliação do Projeto Educativo do Brasil Marista? Seria apropriado ter como mais importante indicador de qualidade em educação um exame?

Diante de tantas inquietações e questionamentos, neste trabalho desenvolvo uma das preocupações presentes no cotidiano dos gestores da Rede Marista. Para tanto, apresento a seguir os objetivos que mobilizaram a pesquisa desenvolvida. A

delimitação do universo a ser pesquisado e dos objetivos, geral e específicos, é importante na medida em que delimita o tempo e espaço de abrangência do trabalho bem como os assuntos que não serão aqui abordados.

## **1.4 Objetivos**

### 1.4.1 Objetivo geral

Compreender a natureza da avaliação e os elementos que influenciam para que os resultados de duas escolas da Rede Marista, com perfis socioculturais e econômico semelhantes, sejam tão distintos no ENEM entre 2012 e 2014, a partir das percepções de seus gestores.

### 1.4.2 Objetivos específicos

- a) Analisar e comparar os resultados obtidos em uma avaliação de larga escala (ENEM) entre duas unidades de características socioculturais e econômicas semelhantes da Rede de Colégios, nos resultados dos anos de 2012 e 2014.
- b) Mapear o posicionamento dos gestores das duas unidades em relação à avaliação e ao ENEM e verificar suas percepções em relação ao alinhamento do ENEM com a concepção de avaliação adotada pela Rede.
- c) Propor um conjunto de ações de Rede e de unidades que contribuam com o sistema de avaliação adotado e com um maior entendimento sobre o ENEM aos gestores dos Colégios da Rede Marista.

## **1.5 Justificativa**

Diante do exposto, fica evidente a necessidade de aprofundar os estudos acerca dos resultados obtidos pelos Colégios da Rede Marista nas avaliações de larga escala, em especial, no caso deste trabalho, no ENEM.

A relevância deste trabalho se dará para os gestores dos Colégios, pois pode servir de subsídio para compreender quais os elementos da Gestão educacional que potencializam resultados e que circunstâncias internas das unidades podem influir negativamente nos resultados das avaliações externas. Além disso, de maneira indireta, a pesquisa atinge 18.000 estudantes da Rede Marista, para os quais temos a responsabilidade de promover um espaço de aprendizagem qualificado, que desenvolva nas crianças e jovens as competências e habilidades necessárias para o seu desenvolvimento pessoal.

Além de contribuir com gestores, professores e estudantes da Rede Marista penso que pode servir para colaborar com as escolas privadas no sentido de perceber na realidade estudada pelo trabalho características que possam auxiliar na avaliação das demais unidades educacionais do Rio Grande do Sul e do Brasil. Por outro lado, tem ainda a pretensão de colaborar na busca de indícios acerca do quadro de resultados negativos que se pode observar nos *rankings* apresentados nas mídias quando tratamos da educação no país.

Neste primeiro capítulo, procurei apresentar o contexto da avaliação educacional para a instituição de ensino privada e meu interesse sobre o assunto. Procurei também delimitar o tema e o problema de pesquisa, bem como meus objetivos e a justificativa e relevância de meu trabalho.

No segundo capítulo, desenvolverei uma abordagem conceitual a partir do referencial teórico encontrado acerca do tema avaliação e da revisão de literatura. Para tanto, explorarei o conceito de avaliação problematizando a avaliação diagnóstica, formativa e mediadora em contraponto a avaliação classificatória.

A metodologia escolhida para desenvolver o trabalho será apresentada no terceiro capítulo. Nele procuro justificar minhas opções metodológicas de pesquisa de caráter qualitativo, a partir de estudo de casos, utilizando como procedimentos a análise documental, o uso de questionário e a coleta de dados.

No quarto capítulo faço a análise dos resultados comparativos entre os Colégios Maristas por meio da coleta nos bancos de dados que divulgam o ENEM,

salientando dois colégios que atendem aos critérios por mim estabelecidos para o aprofundamento da problematização apresentada.

A análise dos resultados obtidos no questionário aplicado nos gestores das duas unidades escolhidas e a inferência sobre suas respostas será desenvolvida no quinto capítulo.

Por fim, no último capítulo pretendo apresentar minhas conclusões finais e minhas considerações, bem como atender o objetivo de propor ações de Rede e de unidade educacional para melhoria dos resultados obtidos.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA E REFERENCIAL TEÓRICO

No presente capítulo tenho a pretensão de apresentar um levantamento em relação às pesquisas desenvolvidas na área de delimitação de meu trabalho e aspectos teóricos relacionados ao tema desenvolvido. As produções acadêmicas e os referenciais teóricos que subsidiam minha pesquisa serão apresentados com o objetivo de mapear estes conhecimentos e suas contribuições para esta investigação deram sustentação as análises.

### 2.1 Revisão de literatura

A realização da revisão de literatura nos bancos de dados das bibliotecas virtuais brasileiras, tais como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT) e a Biblioteca da Unisinos, colaboraram para as buscas de referenciais já publicados, para o melhor delineamento da investigação e para ampliar meu conhecimento acerca dos processos metodológicos utilizados pelos autores em suas pesquisas. Para tanto, optei por realizar as buscas utilizando descritores alinhados com o tema de meu trabalho. Os descritores utilizados foram os seguintes: avaliação educacional, avaliação em larga escala, avaliação externa, exame nacional do ensino médio e avaliação da aprendizagem.

Em relação à pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações destacou-se um grande número de produções com estes descritores. Por meio da análise dos resumos, pude descartar uma série dessas produções, uma vez que muitas delas não tinham relação direta com a educação, mesmo que o descritor estivesse relacionado diretamente com a área. Sendo assim, após uma análise dos resultados obtidos, utilizei como filtro para a pesquisa os trabalhos voltados para a área de educação. Os resultados obtidos estão dispostos na Tabela 1.

Tabela 1 – Frequência dos descritores no IBICT

Descritores	Número de Produções
Avaliação Educacional	56

Avaliação de Larga Escala	7
Avaliação Externa	16
Exame Nacional do Ensino Médio	10
Avaliação da Aprendizagem	33
Total	122

Fonte: Elaborado pelo Autor

Após uma análise cuidadosa e detalhada das obras que estavam de acordo com o tema proposto e que poderiam qualificar as análises, selecionei cinco produções que mais se aproximam do trabalho que desenvolvo.

A primeira produção, intitulada “Métodos de Avaliação Formativa: desatando nós e alinhando possibilidades”, de Camargo (2014), faz uma análise, a partir de um estudo de caso, de quais as aproximações existentes entre a prática docente e a concepção de uma avaliação formativa. Nesse trabalho a autora identifica discrepâncias entre a concepção de avaliação formativa e a prática utilizada nas salas de aula de uma unidade educacional. Identifico nessa obra alguns autores que fundamentaram seus estudos e que colaboram com meu trabalho, tais como Hadgi (2001), Villas Boas (2009, 2010, 2011), Luckesi (2011), Freire (1997, 2003, 2008) entre outros.

Outra produção selecionada para análise foi a de Lino (2014), intitulada “Qualidade na escola e qualidade da escola: as repercussões da cultura do exame em duas escolas públicas de Duque de Caxias”. Nessa pesquisa, a autora questiona de que forma a cultura do exame tem contribuído na produção de indicadores de qualidade na escola. Avança na exploração do exame e faz uma crítica a compreensão do exame como indicador único de qualidade. Investiga quais os sentidos de qualidade atribuídos pela comunidade escolar ao conhecer os resultados das avaliações externas. Provoca a discussão sobre como as avaliações em larga escala interferem nas concepções de qualidade dos sujeitos no cotidiano escolar.

A pesquisa desenvolvida por Lino (2014) detalhou as relações percebidas pelos trabalhadores de duas escolas da cidade de Duque de Caxias acerca de



qualidade de educação e de avaliações de larga escala. Conforme a autora, os entrevistados, na sua maioria, não consideram os resultados dos exames, como indicador de qualidade na escola. Dentre os autores citados no trabalho, destaco Afonso (2000, 2003, 2010, 2012), Mendez (2002), Dias Sobrinho (2002, 2003, 2008), Esteban (2010, 2012, 2013), Freitas (2003, 2011, 2013), Souza Santos (2004, 2007, 2010) e Werle (2013).

A terceira produção selecionada é de autoria de Majeski (2013), cujo título é “Ensino Médio, currículo e cotidiano escolar: sobre movimentos e tensões nos discursos oficiais”. Essa obra, que trata especificamente do Ensino Médio e de suas políticas e documentos oficiais, colabora para o meu trabalho uma vez que apresenta uma análise de três políticas oficiais: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o Programa Ensino Médio Inovador e o Exame Nacional do Ensino Médio.

Nessa terceira pesquisa, o autor se propõe investigar sobre qual a importância e o impacto para o docente dessas políticas nas salas de aula. Para tanto, utiliza-se de uma pesquisa em escola, na qual faz a investigação das práticas avaliativas e metodológica dos professores. Como conclusão, aponta que grande parte das orientações oficiais não são plenamente incorporadas ao trabalho docente e que há uma percepção por parte dos docentes sobre o crescimento da importância do ENEM. Além dos documentos oficiais e matrizes de referência, foram referenciados Libâneo (2012), Morin (2008, 2010), Ramos (2011) e Abramovay & Castro (2003), entre outros.

Outra produção que traz relação com o trabalho proposto, encontrada neste banco de teses e dissertações, tem como título “Representações do Exame Nacional do Ensino Médio na Revista Veja (1988 – 2011)”, de autoria de Presotti (2012). Nessa obra, a autora faz uma análise das reportagens, matérias e artigos publicados pela Revista Veja no período identificado no título, procurando perceber se estas representações contribuíram para a significação do ENEM como referência de avaliação externa para mensurar qualidade na educação.

Por meio de uma vasta análise documental, a autora identifica que as representações na revista estão fortemente ligadas às representações oficiais,

especialmente no que diz respeito à indução curricular do Ensino Médio e de sua significação como avaliação externa. Além disso, percebe-se, pelo trabalho, a concepção de que essa avaliação pode ser indicada como referência de qualidade para a revista. Aponta ainda que é perceptível, a partir de 2011, uma crítica da revista ao ENEM, em função de uma abordagem mais conteudista nas provas. Alguns dos autores que fundamentam a pesquisa são Afonso (2000), Dias Sobrinho (2003) e Freitas (2002, 2003a, 2003b, 2011).

A quinta produção identificada, cujo título é “Avaliação Externa de Rendimento Escolar: um instrumento para a gestão pedagógica”, de autoria de Vergani (2010), problematiza se os dados das avaliações externas são utilizados pela gestão das escolas como reflexão para o planejamento de ações pedagógicas, utilizando esses instrumentos como avaliação diagnóstica. Por meio de questionário aplicado a diretores de dez escolas municipais, procura identificar se os gestores levam em consideração os resultados obtidos para o planejamento de ações.

Para Vergani (2010), a pesquisa contribuiu para corroborar a validação de sua hipótese inicial de que os resultados do SAERS não foram devidamente aproveitados pelos gestores das escolas para o planejamento, a fim de que promovessem efetivamente a melhoria da qualidade do desempenho dos alunos. Dentre os autores que fundamentaram sua pesquisa, destacam-se Luckesi (1995, 2001), Hoffmann (2001, 2007, 2008), Vasconcellos (1994, 2006) e Perrenoud (1999).

O Quadro 1 contribui para um resumo de cada obra citada e foi realizado com o intuito de facilitar a identificação dos dados para consultas no decorrer da pesquisa.

Quadro 1 - Obras selecionadas da Biblioteca Digital IBICT

Identificação	Problema	Objetivos	Método	Referências	Resultados
<b>Título: Métodos de Avaliação Formativa: desatando nós e alinhando possibilidades</b> <b>Autor: Clarice Carolina Ortiz de Camargo</b> <b>Ano: 2014</b> <b>Cidade: Uberlândia</b>	<p>Como a avaliação formativa tem sido empregada e desenvolvida pelos professores da Educação Básica?</p>	<p>Identificar de que forma a avaliação formativa tem sido empregada e desenvolvida pelos professores da Educação Básica.</p>	<p>Pesquisa qualitativa com estudo de caso. Foi utilizada análise documental, questionário e entrevistas.</p>	<p>Fernandes (2005, 2006); Hadgi (2001); Villas Boas (2009, 2010, 2011); Luckesi (2011); Freire (1997, 2003, 2008); Warscahuer (1993, 2001); Lopes (2009).</p>	<p>Os dados revelaram discrepâncias e lacunas no que diz respeito à avaliação formativa. No entanto, observou-se uma concepção de avaliação participativa, autônoma, de autoria do estudante, processual e de colaboração de todos os envolvidos.</p>
<b>Título: Qualidade na escola e qualidade da escola: as repercussões da cultura do exame em duas escolas públicas de Duque de Caxias</b> <b>Autor: Claudia de Souza Lino</b> <b>Ano: 2014</b> <b>Cidade: Duque de Caxias</b>	<p>De que forma a cultura do exame tem contribuído na produção de indicadores de qualidade na escola? Quais os sentidos de qualidade atribuídos pela comunidade escolar ao conhecer os resultados das avaliações externas? De que forma as avaliações em larga escala interferem nas concepções de qualidade dos sujeitos no cotidiano escolar?</p>	<p>Investigar as correlações entre avaliação e qualidade na perspectiva de qualidade dos sujeitos que estão na escola; Identificar os sentidos de qualidade que a comunidade escolar atribui à escola, a partir dos resultados das avaliações externas e as repercussões destes resultados nas práticas cotidianas da escola; Identificar indícios de práticas e proposições</p>	<p>Observações, análise documental e entrevista semiestruturada</p>	<p>Afonso (2000, 2003, 2010, 2012); Mendez (2002); Dias Sobrinho (2002, 2003, 2008); Esteban (2010, 2012, 2013); Fernandes (2009, 2010); Freitas (2003, 2011, 2013); Souza Santos (2004, 2007, 2010); Werle (2013)</p>	<p>A pesquisa detalhou as relações percebidas pelos trabalhadores de duas escolas de Duque de Caxias acerca de qualidade de educação e de avaliações de larga escala. Os entrevistados, na sua maioria, não consideram os resultados como significado de qualidade.</p>

		na(s) escola(s) que estejam articuladas a processos de avaliação interna, onde a qualidade seja percebida por indicadores construídos no coletivo e pelo coletivo.			
<b>Título: Ensino Médio, currículo e cotidiano escolar: sobre movimentos e tensões nos discursos oficiais</b> <b>Autor: Sergio Majeski</b> <b>Ano: 2013</b> <b>Cidade: Vitória</b>	Quais os entendimentos que os sujeitos praticantes têm acerca das principais políticas para o ensino médio: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Programa Ensino Médio Inovador e Exame Nacional do Ensino Médio?	Elucidar a importância que tais políticas têm para os atores do cotidiano escolar e levantar questionamentos sobre o arcabouço legal criado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo.	Foi utilizada a pesquisa documental e o estudo de caso.	Libâneo (2012); Morin (2008, 2010); Ramos (2011); Abramovay & Castro (2003).	Grande parte das orientações oficiais não são plenamente incorporadas ao trabalho docente e há uma crescente importância do ENEM.
<b>Título: Representações do Exame Nacional do Ensino Médio na Revista VEJA (1988 – 2011)</b> <b>Autor: Karine Presotti</b> <b>Ano: 2012</b> <b>Cidade: Vitória</b>	Existe relação entre as representações do ENEM na Revista Veja entre 1998 e 2011 e a representatividade e significação do ENEM como indicador de qualidade?	Investigar as representações do ENEM veiculadas pela Revista Veja entre 1998 e 2011 e sua relação com as significações de conquista e aferição de qualidade na educação.	Análise documental de relatórios do governo, matérias publicadas e artigos veiculados no período pela revista.	Afonso (2000); Dias Sobrinho (2003); Freitas (2002, 2003a, 2003b, 2011);	As representações na revista estão fortemente ligadas às representações oficiais especialmente no que diz respeito à indução curricular do Ensino Médio e de sua significação como avaliação externa. Os

					resultados divulgados se caracterizam como indicador de qualidade para a revista. Crítica, a partir de 2011, a um viés conteudista do ENEM.
<b>Título: Avaliação Externa de rendimento Escolar: um instrumento para a gestão pedagógica</b> <b>Autor: Flavia Melice Vergani</b> <b>Ano: 2010</b> <b>Cidade: Caxias do Sul</b>	Os dados das avaliações externas são utilizados pela gestão das escolas como condução para o planejamento de ações pedagógicas, utilizando esses instrumentos como diagnóstico.	Verificar as implicações da avaliação externa de rendimento escolar na gestão pedagógica em nível de escola.	Análise documental; aplicação de questionário a dez diretores das escolas municipais de Ensino Fundamental; análise dos dados.	Luckesi (1995 e 2001); Hoffmann (2001, 2007 e 2008); Vasconcellos (1994 e 2006); PCNs (1998) e Perrenoud (1999).	Corroboração da hipótese inicial da autora de que os resultados do SAERS não foram devidamente aproveitados pelos gestores das escolas para o planejamento que promovesse efetivamente a melhoria da qualidade do desempenho dos alunos.

Fonte: Elaborado pelo autor

No que diz respeito à pesquisa realizada no banco de dados da Unisinos, identifiquei inicialmente um número de produções menor do que o encontrado no banco anterior. A Tabela 2 apresenta a distribuição de frequência das obras em função dos descritores escolhidos.

Tabela 2 - Frequência dos descritores na Unisinos

Descritores	Número de Produções
Avaliação Educacional	3
Avaliação de Larga Escala	11
Avaliação Externa	4
Exame Nacional do Ensino Médio	1
Avaliação da Aprendizagem	5
Total	24

Fonte: Elaborado pelo Autor

Na análise realizada nas obras disponíveis no banco de dados da Unisinos, selecionei três que colaboram na produção de meu trabalho. O primeiro trabalho que selecionei é intitulado “Gestão e avaliação em larga escala: uma análise a partir da perspectiva de escolas privadas no Rio Grande do Sul”, de Möllmann (2010). Nesse trabalho, o autor teve como objetivo compreender como avaliação em larga escala e gestão da educação básica se relacionam e como são significadas por escolas privadas no Rio Grande do Sul.

Utilizando-se de uma metodologia qualitativa, por meio de entrevistas e questionários enviados aos gestores das escolas privadas do Rio Grande do Sul, a pesquisa mostrou implicação direta entre a gestão e a avaliação em larga escala. Percebeu-se, também, a importância de um maior número de pesquisas no âmbito das escolas privadas com relação à gestão e aos processos avaliativos. As principais referências utilizadas pelo autor que contribuem para o meu projeto foram Fernandes (2001), Figari (1996), Werle (2001, 2003, 2007, 2010), Fontanive (1997, 2000, 2010), Hadji (1994) e Lück (2006).

As duas últimas obras selecionadas foram escolhidas por estarem muito ligadas à minha proposta de trabalho. As duas foram escritas por profissionais que trabalham nos Colégios da Rede Marista ou na Gerência Educacional.

A segunda obra analisada é de autoria Silva (2015) e tem como título “A avaliação em larga escala na rede de Colégios Maristas RS”. A autora, que no momento da escrita era gestora de um dos 18 colégios, atualmente trabalha na Gerência Educacional como Supervisora Educacional. Sua obra demonstra o quanto o tema de avaliação em larga escala está em evidência na Rede Marista. Seu trabalho teve como objetivo problematizar a avaliação em larga escala na Rede de Colégios Maristas do Rio Grande do Sul no que diz respeito ao ENEM e ao Sistema Integrado Marista de Avaliação (SIMA), as duas avaliações externas realizadas pelos colégios. No capítulo quatro, esta segunda avaliação é apresentada e discutida nesta pesquisa.

Nesse trabalho, a autora aponta que a Rede vem conseguindo trabalhar os resultados das avaliações em larga escala na dimensão diagnóstica. Os resultados que estão sendo obtidos pelos Colégios da Rede Marista ainda não expressam melhoria na qualidade da educação que está sendo promovida e que está no horizonte estratégico da instituição.

Nesse sentido, o trabalho de Silva (2015) serve como motivação e ponto de partida para o meu, uma vez que pretendo aprofundar meus estudos nas equipes de CTAP de duas unidades que apresentam resultados distintos no ENEM. Ao ler o trabalho produzido, penso que uma discussão a ser feita com os gestores, alinhada ao objetivo geral desta pesquisa, seria verificar se o ENEM pode ser considerado uma avaliação diagnóstica. Para quem o ENEM significa uma avaliação diagnóstica? Teria o estudante a oportunidade de utilizar essa avaliação como diagnóstica? Seria somente a escola quem teria um poder de diagnosticar o trabalho desenvolvido? Estaria o ENEM a serviço de uma avaliação mais classificatória do que diagnóstica neste sentido?

De outro lado, a terceira obra identificada, que também tem relação com os Colégios da Rede Marista, é de autoria de Truda (2015) e possui como título “Avaliação da aprendizagem dos estudantes do ensino médio de uma escola da

Rede Marista e a coerência com os referenciais institucionais”. Nessa obra, a autora, que, no decorrer do seu trabalho, era funcionária da Gerência Educacional e que hoje é gestora de um dos colégios maristas, propôs-se a verificar a coerência entre a avaliação da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio de uma escola marista e os referenciais institucionais da Rede Marista.

Em um dos resultados de sua pesquisa, Truda (2015) aponta que foram encontrados distanciamentos no pensar dos sujeitos da escola, em relação às concepções dos documentos, assim como em relação à prática avaliativa realizada na escola.

Fica evidente pelas pesquisas recentes na Rede Marista que o tema avaliação educacional está mobilizando as aprendizagens dos gestores a fim de compreender melhor a avaliação nas suas dimensões já citadas: em larga escala, da aprendizagem e institucional. No Quadro 2, faço um resumo de cada uma dessas obras para facilitar a compreensão e análise de dados.



Quadro 2 - Obras selecionadas do Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos

Identificação	Problema	Objetivos	Método	Referências	Resultados
<p><b>Título: Gestão e avaliação em larga escala: uma análise a partir da perspectiva de escolas privadas no Rio Grande do Sul</b></p> <p><b>Autor: Ibanor Möllmann</b></p> <p><b>Ano: 2010</b></p> <p><b>Cidade: São Leopoldo</b></p>	<p>Avaliação em larga escala e gestão da educação: como são vistas por escolas privadas de educação básica?</p>	<p>Compreender como avaliação em larga escala e gestão da educação básica se relacionam e como são significadas por escolas privadas no Rio Grande do Sul.</p>	<p>Metodologia qualitativa, utilizando como instrumento de pesquisa questionários. Foram realizadas também entrevistas.</p>	<p>Fernandes (2001); Figari (1996); Werle (2001, 2003, 2007, 2010); Fontanive (1997, 2000, 2010); Hadji (1994); Lück (2006).</p>	<p>A pesquisa mostrou como gestão e avaliação em larga escala estão imbricadas e a forma como são significadas por escolas privadas de educação básica. Percebeu-se, também, a importância de um maior número de pesquisas no âmbito das escolas privadas com relação à gestão e aos processos avaliativos.</p>
<p><b>Título: A avaliação em larga escala na rede de Colégios Maristas RS</b></p> <p><b>Autor: Simone Martins da Silva</b></p> <p><b>Ano: 2015</b></p> <p><b>Cidade: São Leopoldo</b></p>	<p>Os resultados obtidos pelos colégios da Rede Marista se relacionam com uma educação de qualidade, principalmente levando-se em consideração o SIMA e o ENEM?</p>	<p>Problematizar a avaliação em larga escala na Rede de Colégios Maristas do Rio Grande do Sul.</p>	<p>Metodologia de pesquisa quanti-qualitativa. Pesquisa documental em publicações, dados de relatórios e boletins das avaliações em larga escala Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Sistema Marista de Avaliação (SIMA) 2010 a 2014 e</p>	<p>Afonso (2009, 2010, 2012); Fischer (2010); Freitas (2007); Lück (2003, 2013); Luckesi (1995); Werle (2010).</p>	<p>A Rede vem conseguindo trabalhar os resultados das avaliações em larga escala na dimensão diagnóstica. Os resultados que estão sendo obtidos pelos Colégios da Rede Marista ainda não expressam melhoria na qualidade da educação que está sendo promovida e que está no horizonte estratégico da instituição.</p>

			questionários aplicados aos gestores da Rede.		
<b>Título: Avaliação da aprendizagem dos estudantes do ensino médio de uma escola da Rede Marista e a coerência com os referenciais institucionais</b> <b>Autor: Viviane Marie Leal Truda</b> <b>Ano: 2015</b> <b>Cidade: Porto Alegre</b>	Como é concebida e praticada a avaliação da aprendizagem dos estudantes, tendo como referência o Projeto Educativo do Brasil Marista e o Regimento Escolar, sob a perspectiva dos diretores, da coordenação pedagógica e da orientação educacional de uma escola marista?	Verificar a coerência da avaliação da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio de uma escola marista com os referenciais institucionais da Rede Marista.	Metodologia qualitativa, coleta de dados realizada por meio de documentos e entrevistas. Foram entrevistados os sujeitos que compõem a direção, a coordenação pedagógica e a orientação educacional do Ensino Médio da escola estudada.	Arroyo (2009, 2011, 2012); Cunha (2005); Demo (1997); Freire (1981, 1987, 1993, 2001, 2011, 2014); Hoffman (1992, 2009, 2011); Lück (2007, 2010); Luckesi (2011a, 2011b, 2014a, 2014b); Meurieu (1998, 2002); Sacristán (2000); Vygotsky (1991).	Foram encontrados distanciamentos no pensar dos sujeitos em relação às concepções dos documentos, assim como em relação à prática avaliativa realizada na escola. Foi apresentada pela autora uma proposta com objetivo de aprofundamento e alinhamento conceitual das concepções estruturantes dos documentos da instituição

Fonte: Elaborado pelo autor

Com estas pesquisas, podemos perceber o quanto a investigação acadêmica acerca das avaliações de larga escala tem avançado no contexto das escolas privadas do Rio Grande do Sul e também, na Rede Marista.

Podemos identificar em Möllmann (2010) que gestão e avaliação de larga escala estão relacionadas. Segundo este autor

para muitas escolas privadas é preciso que ocorra a mudança de paradigma da gestão tradicional para uma mais inovadora, que inclua a avaliação como parte integrante da gestão e que leve à real e efetiva participação das pessoas num processo de idas e vindas entre gestão e avaliação. (MÖLLMANN, 2010, p. 123)

Essa reflexão avança para um modelo de gestão que acompanha a crescente utilização das avaliações de larga escala ao longo da história no país. Enquanto Rede Marista, o questionamento que se impõe com a pesquisa deste autor é se estamos fazendo o uso adequado das avaliações de larga escala em nossos colégios da Rede para a tomada de decisões por parte da gestão, sem abandonar as concepções e conceitos definidos e estudados pelos profissionais que a compõe.

Silva (2015) defende que a rede vem conseguindo trabalhar com os resultados das avaliações de larga escala, porém sem que isso represente um avanço do ponto de vista dos resultados. Para esta autora, a partir desses resultados, gestores têm conseguido promover ações locais visando à melhoria dos resultados, mas que este trabalho poderá dar resultado em um prazo maior. Para Silva,

constata-se que os resultados nas avaliações de larga escala ENEM e SIMA têm auxiliado a equipe de dirigentes locais, na perspectiva diagnóstica, no planejamento, implementação, execução e avaliação de Planos de Ações Locais, visando à melhoria na qualidade da aprendizagem e da gestão nas Unidades, o que a médio e longo prazo pode representar melhoria na qualidade educacional promovida pela Rede de Colégios Maristas RS. (SILVA, 2015, p. 105)

O questionamento que se impõe aqui é saber se atende a nossas expectativas uma avaliação que se torne diagnóstica para o colégio, contribuindo muito pouco para a formação do estudante. Estaríamos considerando o ENEM em que medida como indicador de qualidade?

O trabalho que apresento segue na linha das sugestões apresentadas por Silva. A autora propõe que novos estudos sejam desenvolvidos nesta área da avaliação de larga escala.

Por outro lado, Truda (2015) aponta para o distanciamento que as equipes gestoras apresentam em relação às concepções dos documentos da Rede. Haveria este distanciamento da equipe gestora em relação às concepções do ENEM? Conforme a autora, “essa realidade que encontrei merece uma atenção especial, pois a carência de um alinhamento conceitual entre os atores de uma mesma equipe poderá levá-los a realizarem discursos contrários, assumindo posturas distintas em tomadas de decisões nos processos educacionais da escola” (TRUDA, 2015, p. 112)

A autora acrescenta que “a escola ainda mantém na prática a avaliação de maneira unilateral, ou seja, o professor que avalia é o professor que concede a nota ou parecer final” (TRUDA, 2015, p. 113). Estaria, nessa perspectiva, associada uma preparação dos estudantes para a prova e para os exames? Como trabalhar do ponto de vista da gestão abrindo o espaço necessário para a avaliação educacional no contexto que os documentos propõem e ao mesmo tempo com a avaliação de larga escala entendendo suas limitações e objetivos?

## **2.2 Referencial teórico**

A seguir, realizo um aprofundamento nos principais referenciais teóricos em relação ao tema da avaliação. Inicialmente trago à discussão a importância da avaliação para a gestão educacional. Para tal aprofundamento, proponho o estudo do que significa o termo avaliar e de quais as dimensões da avaliação enquanto processo que embasam a avaliação numa perspectiva formativa, mediadora e diagnóstica.

Diante inúmeros questionamentos acerca do tema avaliação realizados até o presente momento neste trabalho e seu desdobramento nas avaliações de larga escala, faz-se necessário entender quais os elementos da avaliação educacional que interferem no campo da gestão educacional. Avaliar os resultados obtidos por

uma unidade educacional e agir sobre eles de forma processual torna-se uma necessidade para o gestor comprometido com a qualidade educacional. Para Murici & Chaves (2013, p. 165),

todas aquelas escolas cuja liderança tenha enfrentado a batalha contra os resultados ruins colocaram uma meta e mobilizaram professores, alunos, pais e equipe para atuar firmemente com o método, tiveram o que comemorar, mesmo em condições desfavoráveis.

Agregado a um processo de avaliação interna criterioso, o resultado obtido pelas escolas parece ser influenciado diretamente pelo processo de gestão educacional ali desenvolvido. Conforme Lück (2009, p. 12),

a busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino.

Nesse sentido, a escola como unidade sistêmica, orgânica e em permanente transformação sofre influência direta das competências desenvolvidas pelos professores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, estudantes e gestores. Portanto, compreender os resultados das avaliações externas e buscar as relações com as práticas cotidianas das escolas é papel do gestor educacional que, interessado pela qualidade da aprendizagem dos estudantes, precisa estar atento ao tipo/formato/política de avaliação a que seus estudantes estão sendo submetidos.

Considero importante que o gestor educacional entenda qual o papel que a avaliação de larga escala desempenha no contexto educacional. É preciso compreender que as avaliações de larga escala, em si, conforme Werle (2010), não melhoram nem pioram os sistemas educativos. Essas avaliações são como “fotografias” extraídas de forma ampla que nos ajudam a identificar elementos para futura reflexão, sempre relacionadas a determinados parâmetros previamente estabelecidos pelos órgãos organizadores da avaliação. Não são as avaliações que serão as responsáveis por uma mudança nos procedimentos pedagógicos ou, até mesmo, nos administrativos. O que poderá determinar uma modificação no sistema educativo, na rede ou na unidade educacional é uma boa interpretação, análise e

reflexão que possibilite uma melhor tomada de decisão por parte dos gestores educacionais.

Para Werle,

as avaliações externas e de larga escala não invalidam ou eliminam outras formas de avaliação. Estas, produzidas no âmbito escolar, de sala de aula, por diferentes agentes e para diferentes públicos e objetivos, trazem sua contribuição e não colidem, não se superpõem ou são eliminadas pelas avaliações externas e em larga escala dos sistemas de ensino”. (WERLE, 2010, p. 23-24)

Portanto, são perspectivas distintas da avaliação. Precisa o gestor educacional estar atento, tanto para a avaliação educacional de sala de aula, quanto para a avaliação em larga escala. Além disso, uma gestão preocupada com a qualidade da educação precisa compreender qual o papel que o tema avaliação tem na educação. Faz-se necessário compreender os conceitos de avaliação que transitam no interior de nossas escolas tanto implicitamente quanto explicitamente e, finalmente, entender de que tipo de avaliação estamos tratando em nossas salas de aula.

### **2.3 O que significa avaliar?**

Afinal, o que significa avaliar? Um trabalho que tenha como tema a avaliação precisa trazer uma concepção de avaliação. Portanto, busco em Hoffmann (2008) um conceito sobre o ato de avaliar que seja mais adequado à proposta da pesquisa. Hoffmann (2008, p. 59) afirma que

avaliar em educação significa acompanhar estas surpreendentes mudanças, ‘admirando’ aluno por aluno em seus jeitos especiais de viver, de aprender a ler e a escrever, em suas formas de conviver com os outros para ajudá-los a prosseguir em suas descobertas, a superar seus anseios, dúvidas e obstáculos naturais ao desenvolvimento.

Partindo desse princípio de acompanhamento, Hoffmann (2008) entende a avaliação como acompanhamento/processo para muito além dos instrumentos avaliativos que a compõem. Com uma definição com essa, responsabiliza o

professor a conhecer a cada estudante na sua individualidade para, considerando suas dificuldades, potencializar suas aprendizagens.

Para tanto, Hoffmann (2008, p. 104) critica a avaliação pautada no levantamento e medição de resultados, hoje presente em muitas de nossas escolas e aponta que “entendemos *avaliação* como *um juízo de qualidade sobre dados relevantes*, tendo em vista *uma tomada de decisão*”. Faço questão de destacar aqui, em sua definição, o papel da tomada de decisão. A avaliação, para autora, não encerra com a aplicação de um instrumento ou exame. Parte deste e de outros instrumentos, inclusive a observação do professor, para identificar qual o caminho que cada um precisa fazer para significar a sua aprendizagem.

Outro autor que corrobora a definição citada é José Carlos Libâneo. Para ele, pensar uma avaliação escolar é identificar o nível de qualidade do trabalho do estudante, mas também o do educador. Para Libâneo (2013),

os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório, etc.) acerca do aproveitamento escolar. (LIBÂNEO, 2013, p. 216)

O autor pondera claramente que o ato de avaliar não pode ser resumido à atribuição de notas e realização de provas, portanto resumida a resultados. Quando se estabelece uma mensuração de resultados, é preciso que os dados obtidos pela avaliação sejam interpretados à luz de uma apreciação qualitativa. Segundo Libâneo (2013, p. 216), “a avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar”.

Para esse autor, são tarefas da avaliação a verificação, a qualificação e a apreciação qualitativa. A verificação diz respeito à coleta de dados por meio de provas, trabalhos, observações, entre outros. A qualificação significa a comprovação dos resultados obtidos quando comparados aos objetivos traçados pelo educador e a atribuição de nota ou conceito. Já a apreciação qualitativa sugere a comparação dos resultados com certos padrões esperados.

Ou seja, o educador, no processo avaliativo, lança mão de uma série de instrumentos, formais ou não, para verificar a aprendizagem do estudante. A verificação indica o quão além ou aquém o estudante está em relação aos objetivos de aprendizagem traçados para o momento, o que permite ao educador identificar, a partir de padrões prévios determinados, o quanto cada estudante precisa se desenvolver.

Diante disso, Libâneo afirma que

podemos, então, definir a avaliação escolar como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes. (LIBÂNEO, 2013, p. 217)

Para esse autor, as funções desempenhadas pela avaliação no âmbito escolar são de caráter pedagógico-didático, de controle e de diagnóstico. A função pedagógico-didática possibilita o aprofundamento, o aprimoramento e o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades do estudante. Do ponto de vista do controle, a avaliação se refere à verificação das aprendizagens ocorridas no período, ocorre na interação entre o educador e o educando e tem como finalidade o conhecimento do educador acerca das aprendizagens de cada estudante. Com relação à função de diagnóstico, identifica progressos do estudante e do professor e ocorre antes, durante e ao final do processo de ensino e de aprendizagem.

Libâneo acredita ainda que nossa prática avaliativa, quando resumida ao levantamento de dados por meio de testes e trabalhos, não atende sua função educativa. Para Libâneo (2013, p. 221), “a atitude de dar notas somente com base em provas escritas tem limitações”. Conforme este autor ainda

a prática da avaliação em nossas escolas tem sido criticada sobretudo por reduzir-se à sua função de controle, mediante a qual se faz uma classificação quantitativa dos alunos relativa às notas que obtiveram nas provas. Os professores não têm conseguido usar os procedimentos de avaliação – que, sem dúvida, implicam o levantamento de dados por meio de testes, trabalhos escritos etc. – par atender a sua função educativa. (LIBÂNEO, 2013, p. 219)

Outro autor que promove crítica à avaliação que é pautada na aplicação de testes é Cipriano Luckesi. Ao tomarmos como referência os conceitos desenvolvidos



por Luckesi (2008), percebemos a necessidade de identificar com maior clareza o que se denomina avaliação. O autor defende que é preciso diferenciar o processo avaliativo de um instrumento avaliativo, ou exame. O que chamamos atualmente de avaliação de larga escala pode, dependendo da finalidade que ocupa na escola, se caracterizar pela aplicação de uma prova, teste, instrumento ou exame que estabelece uma métrica (nota) de acordo com determinadas competências definidas e difundidas a partir uma matriz de referência previamente construída.

Ou seja, se, por um lado, o resultado atribuído à unidade educacional de forma mais ampla por meio de uma nota que pouco diz do ponto de vista da apropriação ou desenvolvimento de determinada competência, por outro, quando analisado de forma mais aprofundada e desdobrado por área do conhecimento, por competência e por habilidade, pode auxiliar a gestão a identificar lacunas em relação àquelas competências e habilidades previstas pelos organismos organizadores da avaliação.

No entanto, acredita-se que a escola, hoje, percebe a necessidade de entender que o processo avaliativo educacional é muito mais amplo do que a aplicação de testes e exames. Essa dicotomia entre uma concepção de avaliação como processo e como produto causa uma espécie de incômodo para as instituições escolares.

Para Luckesi (2008, p. 21),

os acontecimentos do processo de ensino e aprendizagem, seja para analisá-los criticamente, seja para encaminhá-los de uma forma mais significativa e vitalizante, permanecem adormecidos em um canto. De fato, a nossa prática educativa se pauta por uma 'pedagogia do exame'.

Se, por um lado, a escola identifica que sua concepção de avaliação está coerente com sua função social, por outro, a avaliação, se aplicada com caráter de exame, "nada mais tem feito do que classificar o educando num certo estágio de desenvolvimento e dessa forma não auxilia a construção de resultados esperados" (LUCKESI, 2008, p. 150).

Além disso, o caráter classificatório da avaliação, enquanto prova ou exame exclusivamente, fomenta angústias e ansiedades em estudantes e professores. Para Perrenoud (1999, p. 68),

em torno da avaliação se estabelecem competições, estresse, sentimentos de injustiça, temores em relação aos pais, ao futuro, à autoimagem. A avaliação implica as famílias e mobiliza também suas esperanças e suas angústias, que pesam direta ou indiretamente sobre alunos e professores.

Outro autor que fundamenta o conceito de avaliação e estabelece algumas premissas que diferenciam o processo avaliativo da avaliação em si é Celso Vasconcellos. Ao analisar as contribuições de Vasconcellos (1998), percebemos a necessidade apontada pelo autor de superação da lógica excludente que caracteriza historicamente a avaliação escolar enquanto processo.

O autor contribui para este tema na medida em que questiona o “poder” instaurado pela avaliação enquanto instrumento de controle em nossas salas de aula. Segundo o autor, “classificar, *de per se*, é supor que nem todas as pessoas têm direito ou possibilidade; o pressuposto é de que nem todos são capazes ou merecem”. (VASCONCELLOS, 1998, p.42)

Conforme Silva (2006), esta visão de uma avaliação reduzida a mecanismos de medição, classificação e seriação, que promovem a hierarquização dos resultados e, conseqüentemente, a exclusão de estudantes ainda é uma ação predominante nas escolas. É preciso, a partir de seus estudos, mudar de paradigma, realizar a transição necessária de uma avaliação classificatória e excludente para uma avaliação formativa e reguladora.

## **2.4 Avaliação formativa e mediadora**

Qual o sentido dessa mudança? O que se entende por avaliação neste novo paradigma sobre o qual somos convidados a pensar? Vasconcellos (1998, p. 65), aponta para a necessidade de uma nova concepção de avaliação que “envolve um amplo processo de busca de ressignificação teórica e prática”.

Corroborando essa concepção, Perrenoud (1999) indica uma necessária revisão do processo avaliativo. Considera a necessidade de se encarar a avaliação com um processo contínuo e formativo. Contínuo, uma vez que não pode ser considerado isolado do processo educacional, e formativo enquanto intervenção diferenciada que permita uma autorregulação das aprendizagens individuais. Apostar na autorregulação, conforme Perrenoud (1999, p. 97), significa apostar em “reforçar as capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e obstáculos”.

Considero que essa capacidade de autorregulação pode ser potencializada por uma avaliação formativa. Para Perrenoud (1999, p. 103), “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

Para este autor,

uma avaliação formativa não toma menos tempo, mas dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica, ao passo que o tempo e a energia gastos na avaliação tradicional desviam da invenção didática e da inovação. (PERRENOUD, 1999, p. 68).

Pensar na avaliação formativa é, antes de mais nada, pensar em regulação contínua das aprendizagens. Perrenoud (1999, p. 78) considera ainda que é formativa “toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino”.

Salienta também que esse tipo de avaliação é componente quase obrigatório de toda a avaliação contínua, cujo principal instrumento é o próprio professor, que, comprometido com seu estudante, promove sua interação/mediação com o mesmo a fim de ajudá-lo em seus obstáculos.

Convém mencionar que Hoffmann (2008, p. 102) aponta críticas ao discurso da avaliação formativa, por entender que “a denominação formativa vem muitas vezes atrelada a processos que são, na verdade, classificatórios e somativos”.

Portanto, além de formativa, chama-a de avaliação mediadora ou avaliação reguladora, por entender que essa característica dá maior visibilidade ao caráter formativo e contínuo da avaliação.

Silva (2006, p. 58), no entanto, reconhece a importância da avaliação formativa na medida em que a considera

um mecanismo integrativo e regulador da prática docente e das aprendizagens, ocupando um lugar mediador na ação educativa, sendo fonte de informações descritivas e interpretativas dos percursos e dos conteúdos das aprendizagens dos aprendentes e das situações didáticas e da relação entre ambos.

Dessa maneira, Silva (2006) acrescenta ainda que, nessa perspectiva, “os instrumentos avaliativos são vistos como dispositivos de regulações e de produção de informações acerca dos elementos da prática pedagógica” (SILVA, 2006, p. 78).

Cabe salientar que os autores não excluem a necessidade de instrumentos avaliativos. Provas, testes e exames podem ter espaço em uma avaliação contínua e formativa, desde que haja um deslocamento em relação à função que têm ocupado na escola. A escola que prepara para o exame ou para a prova pode estar deixando de preparar o estudante para a vida. Pode favorecer o espaço da educação como um espaço de controle social e disciplinar, cujo valor principal seja a nota.

## **2.5 A perspectiva diagnóstica da avaliação**

Ao tratarmos de uma avaliação diagnóstica, é preciso compreender o que dizem os autores que defendem esta perspectiva de avaliação. Para Luckesi (2011, p. 115),

em primeiro lugar, há que partir para a perspectiva de uma avaliação diagnóstica. Com isso, queremos dizer que a primeira coisa a ser feita, para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é modificar a sua utilização classificatória para a diagnóstica.

Assim como na dimensão formativa, na diagnóstica, Luckesi identifica a necessidade de que a avaliação seja usada para a tomada de decisões suficientes e

satisfatórias para que cada estudante possa avançar no seu processo de aprendizagem.

No entanto, destaco em especial o posicionamento de Luckesi quando trata do fato de que a avaliação, quando diagnóstica, colabora com a autocompreensão do sistema de ensino, do professor e do aluno. A autocompreensão do sistema é a possibilidade de verificar se está cumprindo com seus objetivos e atendendo à concepção pedagógica adotada. A do professor acontece na medida em que possibilita a retomada de rumo e a verificação da eficiência de seu trabalho. E, finalmente, o aluno,

poderá estar permanentemente descobrindo em que nível de aprendizagem se encontra, dentro de sua atividade escolar, adquirindo consciência do seu limite e das necessidades de avanço. (LUCKESI, 2011, p. 117)

Para tanto, o autor sustenta ainda que os dados obtidos na avaliação diagnóstica, por meio dos instrumentos, deveriam favorecer o mapeamento completo e rigoroso de cada estudante, não com o objetivo de aprovar ou reprovar, mas com o intuito de identificar o processo de aprendizagem do estudante e a forma como ele pode avançar em seu crescimento.

Enfim, para Luckesi (2011, p. 205), o ato de avaliar é um ato amoroso, “é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo”. Como tal, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão ou a seleção. Para ele, avaliar um aluno que apresenta dificuldades significa criar condições para que ele supere essa exclusão e seja incluído.

Uma proposta avaliativa pautada numa perspectiva diagnóstica deve fornecer subsídios para a tomada de decisão por parte do educador. Segundo Libâneo (2013), a avaliação diagnóstica deve refletir os processos conceituais desenvolvidos pelo educador com seus estudantes, possibilitando-lhe a revisão do seu plano de ensino; promover o desenvolvimento de capacidades e habilidades; voltar-se para a atividade dos alunos, desenvolver-se de forma objetiva sem dar margens para duplas interpretações dos questionamentos e situações-problema a serem resolvidos. Ela precisa fornecer condições para colaborar na autopercepção do professor quanto aos seus métodos de ensino e deve refletir os seus valores e as expectativas em relação aos seus alunos.

Enfim, para esse autor, o caráter diagnóstico da avaliação não pode ser expresso/medido apenas por instrumentos avaliativos formais, tais como provas e trabalhos. Outras formas de avaliação devem ser promovidas em sala de aula. No entanto, o autor entende que

os professores, por sua vez, têm dificuldade em avaliar resultados mais importantes do processo de ensino, como a compreensão, a originalidade, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de fazer relações entre fatos e ideias etc. (LIBÂNEO, 2013, p. 221)

Diante dessa dificuldade, percebo a necessidade de desenvolver na escola uma avaliação menos classificatória e mais diagnóstica, formativa e mediadora. Percebo também a necessidade de tornar evidente qual o papel da avaliação educacional e da avaliação de larga escala para a gestão escolar. No capítulo seguinte, explico qual será a metodologia de trabalho que auxiliará na investigação acerca dos elementos trazidos até aqui sobre os Colégios B e E da Rede Marista e seus resultados no ENEM a fim de colaborar com esta análise.

### 3 METODOLOGIA

O presente trabalho pressupõe uma abordagem qualitativa no seu desenvolvimento. Como definição para métodos qualitativos, Leite (2008, p. 100) identifica que são aqueles “que não necessitam de ferramentas estatísticas”. O autor ainda define que “os tipos de pesquisas qualitativas mais comuns são decorrentes de pesquisas teóricas, pesquisas exploratórias documentais e outras que possuam caráter de investigação, lógica ou histórica”. Nesse sentido, o projeto propõe uma análise de dados que não utilizará métodos estatísticos e que tem caráter exploratório, atendendo à definição de Leite (2008, p. 100).

Outro autor que define a pesquisa qualitativa é Richardson (1999, p. 90), que a apresenta como “a tentativa de compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados”. Conforme Leite (2008, p. 100) ainda, “uma das características da aplicabilidade dos métodos qualitativos são as situações em que se necessita realizar classificações comparativas e que se pretende identificar proporção, grau ou intensidade de um determinado fenômeno”.

Considero importante mencionar aqui que uma pesquisa de caráter qualitativo que objetiva a compreensão detalhada dos fatos, exige um rigoroso estudo e aprofundamento teórico-conceitual. Para tanto, exige um aprofundamento, por meio da revisão de literatura, que auxilie na análise das publicações realizadas, cujo tema tem relação com a proposta da pesquisa. Além disso, uma revisão bibliográfica que possibilite a compreensão do referencial teórico existente sobre determinado fenômeno auxilia no melhor entendimento da relação entre a pesquisa desenvolvida e as hipóteses levantadas pelo trabalho.

Segundo Marconi & Lakatos (2011, p. 269), essa característica de preocupar-se em “analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano” é típica da metodologia qualitativa. Para os autores, “a metodologia qualitativa tradicionalmente se identifica com o Estudo de Caso” (MARCONI & LAKATOS, 2011, p. 275).

Tomando como referência a proposição de investigar se os gestores de dois Colégios Maristas, conforme exposto no decorrer do trabalho, acreditam nessa avaliação como indicador de excelência acadêmica, a abordagem qualitativa é mais apropriada. Leite (2008, p. 100) aponta ainda que “a pesquisa qualitativa possui o poder de analisar os fenômenos com consideração de contexto”. Como pesquisador, entendo que o contexto é fundamental para a compreensão mais aprofundada do fenômeno estudado.

Entre os métodos qualitativos, esta pesquisa trabalha com o Estudo de Caso. Nessa perspectiva, procura aprofundar o conhecimento sobre as concepções dos gestores de dois colégios maristas acerca da avaliação educacional e traçar relações entre essas concepções, sem deixar de levar em consideração os resultados apresentados até então e o contexto no qual cada unidade está inserida.

O Estudo de Caso como forma de pesquisa “contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2001, p. 21). O autor citado, em sua obra intitulada Estudo de Caso: planejamento e métodos, discorre sobre a importância desse método, não deixando de contextualizar acerca de suas fragilidades. Dentre as fragilidades apontadas, destaco duas: muitas vezes, o estudo de caso é utilizado com uma falta de rigor científico e, por outro lado, há a limitação da metodologia em generalizar os casos obtidos.

Neste trabalho, utilizo as soluções apresentadas por Yin (2001) para expor as evidências de forma justa e entender a investigação como uma possibilidade de aprofundamento do caso, servindo como referência para analisar o reflexo do ENEM na organização como um todo, mas sem generalizar os resultados obtidos.

Do ponto de vista metodológico, o estudo de caso permite um olhar investigativo externo que possibilita a preservação das características dos eventos e fenômenos estudados, tais como processos organizacionais, relações internacionais, mudanças regionais, análise de saturação de setores, entre outros.

O autor menciona que o estudo de caso é mais apropriado quando o problema a ser resolvido tem como questionamento questões norteadoras, “por quê”



e “como”. Neste trabalho, os objetivos remetem a uma investigação de por que os resultados se apresentam com tamanhas discrepâncias e de como os gestores percebem e validam o ENEM como avaliação coerente com a proposta avaliativa da Rede Marista.

Para Yin (2001, p. 32)

um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

É importante salientar que o estudo de caso desenvolvido neste trabalho envolve os resultados obtidos pelos Colégios da Rede Marista no ENEM. Para tanto, duas unidades educacionais serão analisadas com maior profundidade por apresentarem resultados, na série histórica, diferentes. O autor apresenta essa análise como possível quando menciona que “o mesmo estudo de caso pode envolver mais de uma unidade de análise. Isso ocorre quando, dentro de um caso único, se dá atenção a uma subunidade ou a várias subunidades” (YIN, 2001, p. 64). A este método o autor chama de estudo de caso incorporado.

Na medida em que se realiza uma análise aprofundada com a equipe gestora dos dois colégios que compõem a Rede Marista, aplica-se com coerência o que os autores fundamentam quando dizem que “o estudo de caso refere-se ao levantamento com mais profundidade de determinado caso ou grupo humano sob todos os seus aspectos” (MARCONI & LAKATOS, 2011, p. 276).

A coleta e análise de dados foram realizadas utilizando-se três procedimentos metodológicos diferentes: Pesquisa nos Microdados do ENEM, Análise Documental na Rede Marista e Aplicação de Questionário.

Quanto à análise e investigação de resultados do ENEM, utilizo-me de pesquisa documental. Minhas referências têm sido os microdados do ENEM disponibilizados anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma autarquia ligada ao Ministério da Educação. Desenvolvo esta pesquisa na perspectiva de comparar os resultados obtidos no ENEM entre dois Colégios da Rede Marista de características

socioculturais e econômicas semelhantes nos resultados dos anos de 2012 a 2014, objetivo deste trabalho.

No intuito de contextualizar ainda os questionamentos apresentados até então neste trabalho, analiso no próximo capítulo os resultados obtidos pelos Colégios da Rede Marista no ENEM, de forma que seja possível entender melhor o comportamento desses resultados. Torna-se conveniente e necessário buscar os resultados da série histórica dos colégios em cada área do conhecimento para facilitar a compreensão dessa análise. Sendo assim, apresento agora os dados relativos a cada colégio, bem como a análise desses resultados.

Diante do fato de este trabalho se justificar pela contribuição que pode promover para a Rede de Colégios, e não apenas para uma das unidades, não percebo a necessidade de apresentar o nome de cada Colégio com seu respectivo resultado. Entendo que, em função da necessária confidencialidade e anonimato dos gestores, professores e estudantes avaliados, é possível substituir os reais nomes dos Colégios pelas letras A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, e R, o que preserva as pessoas que trabalham e estudam nestas unidades educacionais.

Além dessa pesquisa documental promovida a partir dos resultados disponíveis no site do INEP, uso a pesquisa documental também para análise da concepção de avaliação presente nos documentos da Rede Marista. Para tal análise, utilizo o Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica (2010), as Tessituras do currículo Marista: matrizes curriculares de educação básica (2014), as Matrizes Curriculares da Educação Básica Marista (2016) e o Caderno Marista de Educação (2015).

Para coleta de dados ligados às concepções dos gestores, também identificada como objetivo deste trabalho, foi utilizado um questionário (Apêndice A). O questionário teve sua aplicação conforme com a concepção de Leite (2008), quando menciona que “o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (LEITE, 2008, p. 112). Para o autor, esta pode ser uma ferramenta bastante útil para o tipo de análise de que precisava, uma

vez que tem pelo menos duas funções, ou seja, “descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social” (LEITE, 2008, p. 109).

Dentre as principais vantagens para a aplicação desse instrumento estão a oportunidade de mais liberdade nas respostas, por não serem identificados os respondentes, e a obtenção de respostas mais rápidas e precisas. Pela natureza do trabalho, a pesquisa foi realizada com um questionário com sete perguntas abertas e duas perguntas fechadas, aplicado aos gestores do Conselho Técnico Administrativo e Pedagógico (CTAP) das Unidades.

Conforme o Regimento Escolar, compõem o CTAP os seguintes profissionais:

- Diretor
- Vice-Diretor
- Coordenadores Pedagógicos
- Orientadores Educacionais
- Coordenadores do Serviço de Pastoral Escolar
- Coordenadores de Turno

No Marista B, o questionário foi enviado para 10 profissionais: 1 Diretor, 1 Vice-diretor, 2 Coordenadores Pedagógicos, 2 Orientadores Educacionais, 1 Coordenador do Serviço de Pastoral, 2 Coordenadores de Turno e 1 Coordenador de Turno Integral.

No Marista E, o questionário foi enviado para 9 profissionais: 1 Diretor, 1 Vice-diretor, 2 Coordenadores Pedagógicos, 2 Orientadores Educacionais, 1 Coordenador do Serviço de Pastoral e 2 Coordenadores de Turno.

Para realizar a análise dos resultados obtidos, utilizo a análise de conteúdo proposta por Bardin. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2011, P. 37). Para tal análise, procurei organizar o material coletado de acordo com as etapas propostas no método de Bardin: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na fase da pré-análise, procurei organizar os dados obtidos com o questionário aplicado, sistematizando as respostas com o auxílio do programa *excel* a partir das respostas recebidas. Foi realizada inicialmente por mim a chamada 'leitura flutuante', procurando as impressões iniciais em cada uma das questões levantadas. Durante a exploração do material recebido, foi possível começar a identificar semelhanças e diferenças entre os colégios pesquisados, que serão apontadas durante este capítulo.

No tratamento dos resultados, foi preciso categorizar para melhor apresentar os resultados obtidos. Esta categorização permite um melhor reagrupamento das respostas recebidas. Para efeito de conclusões e inferências, a categorização se faz necessária, além de dar clareza à análise realizada.

É importante mencionar que optei por aplicar o questionário a toda a equipe de CTAP, mesmo àqueles membros que trabalham especificamente com o ensino fundamental, por entender que os resultados obtidos no ENEM são decorrência de um trabalho de escola que perpassa toda a vida escolar do estudante, e não apenas o momento do ensino médio.

Entendo que as competências desenvolvidas ao longo da caminhada escolar contribuem para o resultado deste exame. Portanto, é justo que a equipe que atende este estudante em todos os momentos desde a educação infantil faça parte desta pesquisa. Saliento ainda que as decisões mais estratégicas de cada unidade são discutidas por essa equipe e que, portanto, todos são responsáveis coletivamente pelos resultados.

Diante da necessidade de aprofundar e analisar as percepções dos gestores de duas unidades maristas acerca do ENEM e da avaliação, a pesquisa se deu como passo a descrever a seguir. Como primeira ação desenvolvida, aconteceu o contato com os Diretores das duas unidades para verificar a disponibilidade dos colégios em participar da pesquisa. A aceitação foi muito positiva e os dois gestores aprovaram a participação da escola na pesquisa.

Sendo assim, com a devida autorização dos Diretores dos Colégios, senti a necessidade de fazer uma apresentação para cada equipe durante sua reunião

semanal de CTAP. Na escola, pude fazer uma explanação sobre os objetivos, os benefícios e as implicações da pesquisa. A recepção foi muito positiva e os gestores se sentiram sensibilizados, acolhendo como positiva a participação no trabalho. Diante disso, enviei o questionário, fazendo uso da ferramenta *Google Docs*, para cada um dos respondentes. Essa estratégia permitiu a manutenção do sigilo sobre o nome dos respondentes, que não foram identificados, e também evitou qualquer reconhecimento e recolhimento por parte da Direção dos questionários respondidos. Após o preenchimento do questionário, o entrevistado foi orientado a enviar diretamente para o banco de dados do *Google* sem se identificar.

Convém mencionar que o questionário foi composto por nove questões, sendo duas delas de múltipla escolha e sete dissertativas. As duas questões de múltipla escolha objetivavam conhecer a qual colégio pertencia o respondente e há quanto tempo ele é gestor da unidade. Antes do envio do questionário aos dezenove respondentes, realizei uma testagem do instrumento com três coordenadores pedagógicos da equipe da Gerência Educacional. O instrumento foi aprovado sem restrições ou sugestões.

No próximo capítulo, passo a desenvolver a análise dos resultados do ENEM na Rede Marista.

#### 4 OS RESULTADOS DO ENEM E OS DOCUMENTOS DA REDE: QUAL A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO?

No presente capítulo, farei uma análise dos resultados obtidos pelos Colégios da Rede Marista no ENEM entre os anos de 2012 e 2014. Após a análise geral dos resultados proponho o aprofundamento do olhar sobre duas unidades educacionais e suas semelhanças e diferenças em relação ao perfil sociocultural e os resultados apresentados no ENEM nesse período. Posteriormente desenvolvo uma análise dos documentos da Rede Marista para que seja possível um aprofundamento acerca da concepção de avaliação publicada pela Rede Marista.

Inicialmente, apresento os resultados dos Colégios da Rede por área do conhecimento, bem como o consolidado das médias das questões objetivas, respeitando a descrição sigilosa apresentada no capítulo de metodologia.

Na Tabela 3, já podemos identificar os resultados obtidos pelos dezoito colégios nos anos de 2012 até 2014 na área de Ciências da Natureza.

Tabela 3 – Notas dos Colégios na Área de Ciências da Natureza

<b>COLÉGIOS</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
<b>A</b>	580,93	559,19	566,23
<b>B</b>	530,38	534,46	572,22
<b>C</b>	562,75	563,20	570,04
<b>D</b>	566,48	578,47	578,12
<b>E</b>	522,74	532,67	535,77
<b>F</b>	574,64	547,68	556,64
<b>G</b>	538,94	545,42	544,69
<b>H</b>	570,53	537,56	590,69
<b>I</b>	0,00	534,39	550,70
<b>J</b>	547,08	528,70	543,58
<b>K</b>	562,32	511,96	557,21
<b>L</b>	611,04	607,37	614,81
<b>M</b>	573,55	567,12	556,14
<b>N</b>	535,59	529,93	519,26

<b>O</b>	556,11	543,88	548,06
<b>P</b>	533,79	553,59	530,10
<b>Q</b>	564,50	567,33	554,85
<b>R</b>	539,99	545,14	570,81

Fonte: Elaborada pelo Autor

Como podemos observar na Tabela 3, referente à nota da Área de Ciências da Natureza, podemos identificar que os Colégios B, C, D, E, G, H, I, L e R melhoraram as suas notas nesta área se compararmos no ano de 2014 em relação a 2012. As demais escolas diminuíram os seus resultados. Nesta área, portanto há um equilíbrio entre os resultados obtidos em 2012 e 2014 quanto ao número de colégio que evoluíram.

Tabela 4 – Notas dos Colégios na Área de Ciências Humanas

<b>COLÉGIOS</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
<b>A</b>	612,75	599,55	611,06
<b>B</b>	567,89	565,39	621,20
<b>C</b>	604,99	604,59	628,01
<b>D</b>	593,20	619,28	617,80
<b>E</b>	586,80	569,25	589,36
<b>F</b>	588,35	555,58	617,90
<b>G</b>	585,54	587,14	611,29
<b>H</b>	615,16	584,44	639,96
<b>I</b>	0,00	577,42	603,58
<b>J</b>	583,56	567,36	600,22
<b>K</b>	596,66	578,40	617,08
<b>L</b>	632,45	632,94	640,83
<b>M</b>	612,02	610,00	612,27
<b>N</b>	564,65	576,42	596,06
<b>O</b>	586,43	582,02	597,15
<b>P</b>	568,81	600,11	594,75
<b>Q</b>	593,95	592,01	596,49
<b>R</b>	595,22	585,28	631,35

Fonte: Elaborada pelo Autor

Quanto à Tabela 4, relativa às notas da área de Ciências Humanas, identifica-se que os colégios B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q e R melhoraram os resultados. Nesta área, apenas o colégio A obteve redução na nota de 2014 em comparação com a nota de 2012, o que significa uma melhora significativa nos resultados apresentados.

Se tomarmos como referência a média da Rede (18 colégios em 2013 e 2014 e 17 colégios em 2012), podemos identificar que, em Ciências da Natureza, houve um crescimento de 1,74 pontos e, em Ciências Humanas, a diferença foi mais expressiva, totalizando um crescimento de 55,17 pontos. Analisando a série histórica da Rede, identificamos que, enquanto em Ciências da Natureza há uma oscilação na série histórica, em Ciências Humanas há um padrão de crescimento nos resultados da Rede.

Tabela 5 – Notas dos Colégios na Área de Linguagens e Códigos

<b>COLÉGIOS</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
<b>A</b>	565,24	575,17	577,87
<b>B</b>	538,75	556,70	582,69
<b>C</b>	563,15	576,53	595,27
<b>D</b>	554,89	569,41	575,67
<b>E</b>	550,70	549,47	548,78
<b>F</b>	546,87	526,42	575,06
<b>G</b>	558,09	562,01	572,46
<b>H</b>	571,08	569,18	601,77
<b>I</b>	0,00	541,09	568,88
<b>J</b>	562,44	551,74	562,53
<b>K</b>	569,06	554,63	577,16
<b>L</b>	595,14	601,82	610,28
<b>M</b>	561,91	575,35	583,71
<b>N</b>	534,67	548,63	569,43
<b>O</b>	533,78	557,18	563,24
<b>P</b>	536,00	574,21	562,49



<b>Q</b>	569,45	576,07	559,94
<b>R</b>	565,10	549,08	590,94

Fonte: Elaborada pelo Autor

Na Tabela 5, podemos perceber a evolução dos resultados na área de Linguagens e Códigos e identificar que as notas obtidas em 2014, quando comparadas a 2012, evidenciam que os colégios A, B, C, D, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P e R apresentaram melhora nos resultados. Esta melhora em 16 dos 18 colégios da Rede também impulsionou as médias gerais.

No entanto, a Tabela 6 apresenta os resultados na área de Matemática, na qual podemos identificar que apenas o colégio B apresentou melhora nos resultados. Esse dado, do ponto de vista da gestão da Rede, é significativo e merece um olhar atento em relação aos resultados.

Tabela 6 – Notas dos Colégios na Área de Matemática

<b>COLÉGIOS</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
<b>A</b>	672,13	635,36	595,05
<b>B</b>	600,53	598,53	603,51
<b>C</b>	654,90	637,00	627,30
<b>D</b>	633,85	635,60	613,34
<b>E</b>	581,33	584,99	538,27
<b>F</b>	630,19	596,26	606,01
<b>G</b>	595,17	595,90	556,99
<b>H</b>	648,94	605,36	623,92
<b>I</b>	0,00	609,51	587,57
<b>J</b>	647,45	623,52	591,63
<b>K</b>	636,88	596,81	564,28
<b>L</b>	714,36	696,19	670,82
<b>M</b>	658,01	641,62	586,63
<b>N</b>	609,05	616,55	553,14
<b>O</b>	621,95	610,16	587,34
<b>P</b>	622,48	630,81	554,18
<b>Q</b>	649,98	641,97	575,91

<b>R</b>	644,64	609,06	618,15
----------	--------	--------	--------

Fonte: Elaborada pelo Autor

Convém salientar que, quando fazemos esta análise, tomamos como referência exclusivamente o comparativo do Colégio com ele mesmo e com as demais unidades, o que não representa a única variável a ser analisada. Na Tabela 7, apresentada a seguir, vamos estabelecer uma comparação entre as notas das áreas do conhecimento e, portanto, perceber o comportamento que cada conjunto de notas das áreas do conhecimento tem apresentado ao longo da série histórica.

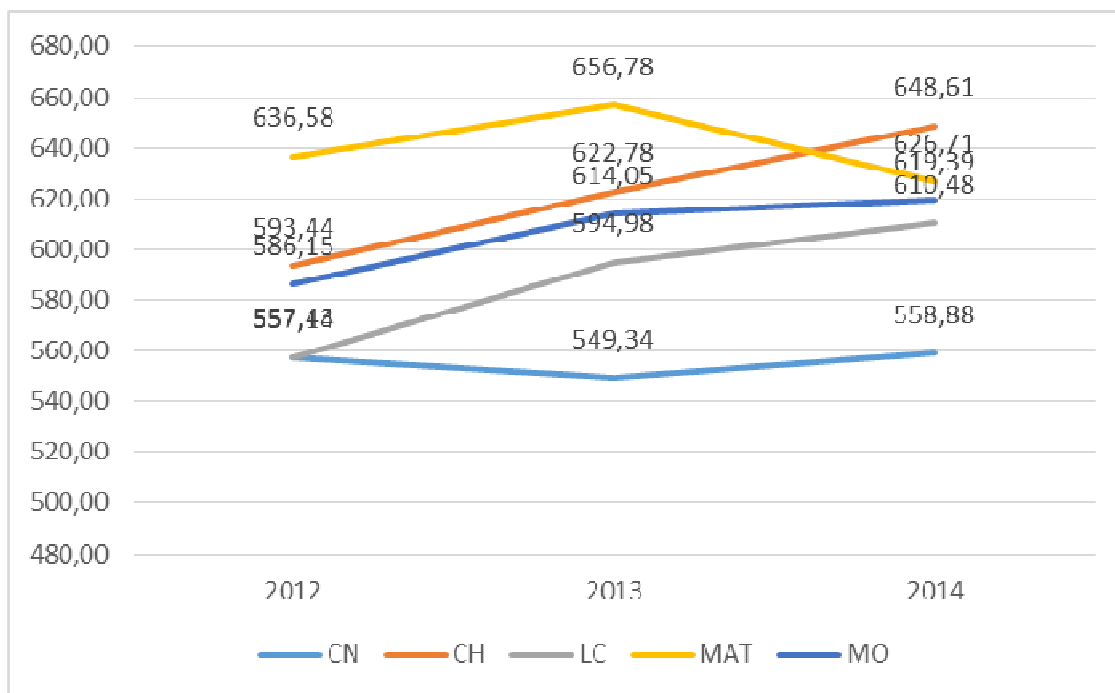
Tabela 7 – Média da Rede por área do conhecimento

	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
<b>CN</b>	557,14	549,34	558,88
<b>CH</b>	593,44	622,78	648,61
<b>LC</b>	557,43	594,98	610,48
<b>MAT</b>	636,58	656,78	626,71
<b>MO</b>	586,15	614,05	619,39

Fonte: Elaborada pelo Autor

No Gráfico 1, podemos observar os dados da Tabela 7, comparando o comportamento da média da Rede das notas obtidas em cada Área do Conhecimento.

Gráfico 1 - Média da Rede por Área do Conhecimento

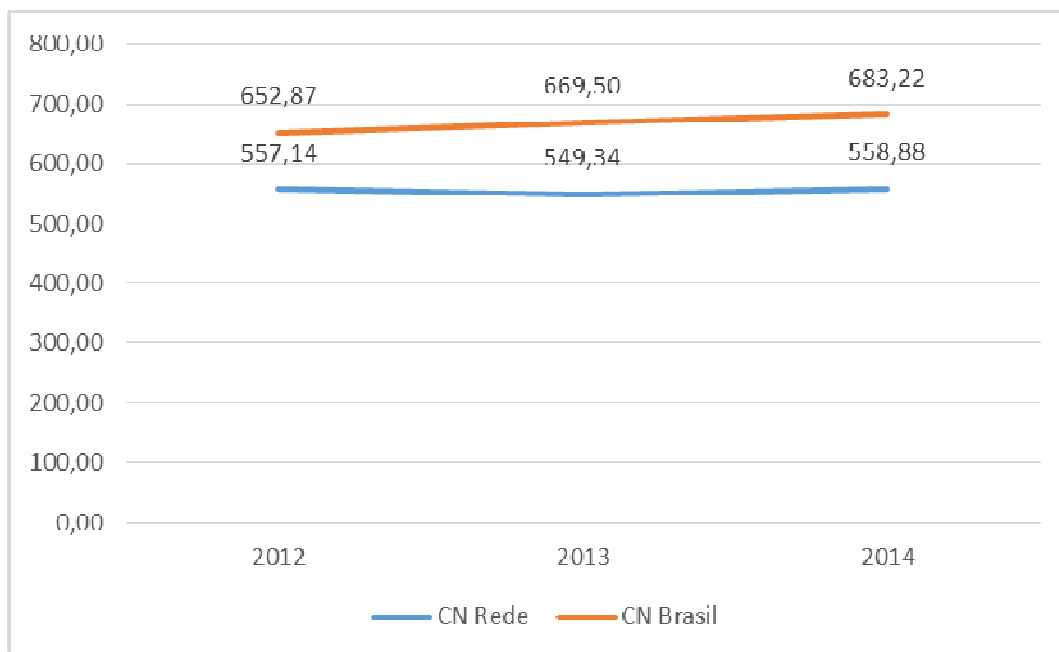


Fonte: Elaborado pelo Autor

Nesse sentido, é possível observar com maior clareza o crescimento nas Áreas de Ciências Humanas, Linguagens e Códigos e da média das questões objetivas entre 2012 e 2014. Por outro lado, podemos identificar a queda acentuada de resultados na área de Matemática neste ano de 2014. Se tomarmos como referência os anos de 2013 e 2014, ainda identificamos com maior nitidez que a única nota que apresenta diminuição de resultados neste período é a de Matemática.

Outra comparação importante para estabelecermos parâmetros confiáveis também fora da Rede Marista pode ser feita em relação à média das escolas do Brasil. Essa média pode auxiliar a identificarmos se um comportamento de queda de resultados se dá apenas dentro da Rede ou se é um fenômeno da educação nacional. Para tanto, estabeleceremos comparação entre as médias nacionais em cada área do conhecimento entre 2012 e 2014 e as médias de nossa rede no mesmo período. Os Gráficos 2, 3, 4, 5 e 6 têm este objetivo.

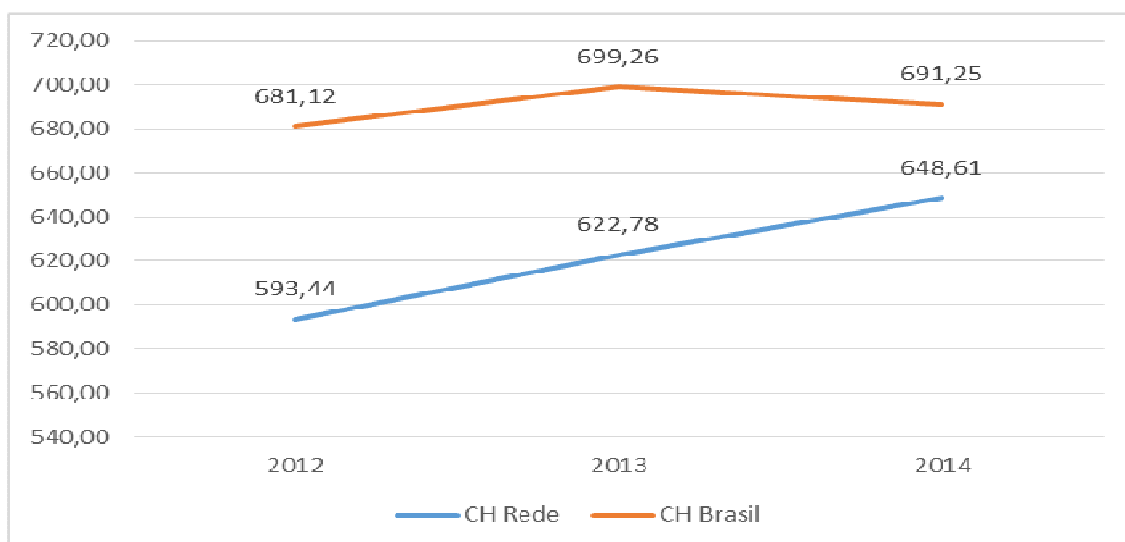
Gráfico 2 - Evolução da média da Rede em Ciências da Natureza entre 2012 e 2014



Fonte: Elaborado pelo Autor

Em relação ao Gráfico 2, que apresenta a variação da nota de Ciências da Natureza da Rede em comparação com a média do Brasil nesta área, identifica-se que há um aumento na diferença anual desde 2012 entre estas médias, mostrando que a média nacional tem aumentado mais do que a média da Rede.

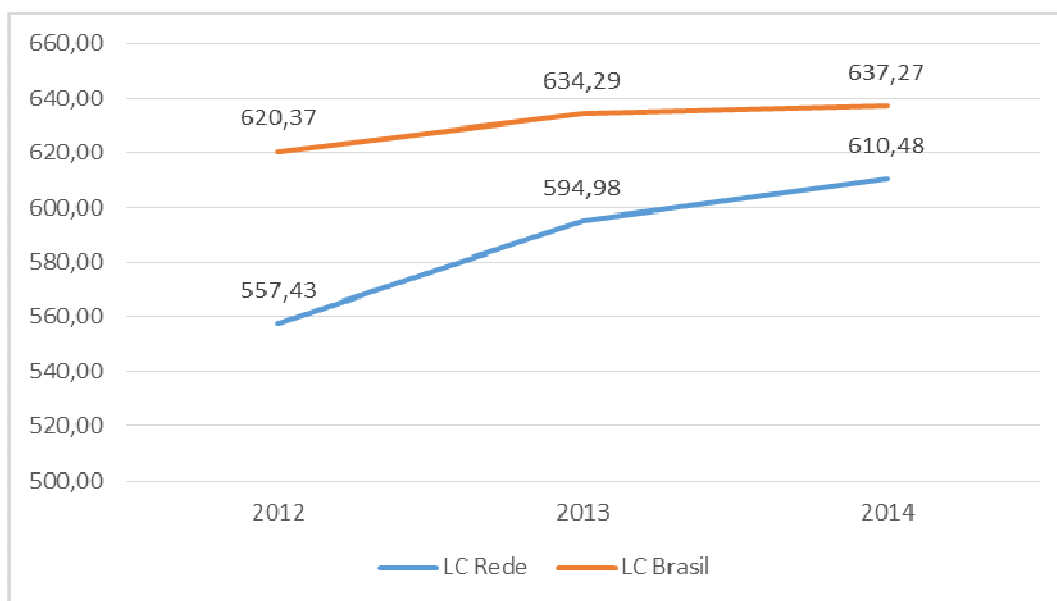
Gráfico 3 - Evolução da média da Rede em Ciências Humanas entre 2012 e 2014



Fonte: Elaborado pelo Autor

Em relação ao Gráfico 3, podemos perceber um crescimento constante da média dos colégios na área de Ciências Humanas, diminuindo cada vez mais a diferença entre a nota de Rede e a média nacional. O cenário nesta área é favorável em função de que, enquanto a média da rede melhora de forma significativa anualmente, a média nacional mostra uma queda no último ano.

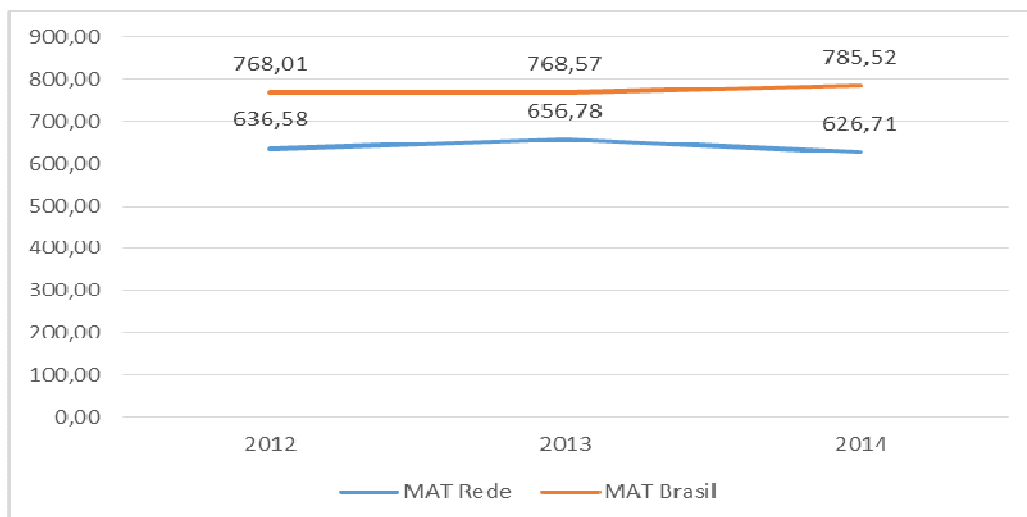
Gráfico 4 - Evolução da média da Rede em Linguagens e Códigos entre 2012 e 2014



Fonte: Elaborado pelo Autor

Em relação ao Gráfico 4, podemos perceber que, na área de Linguagens e Códigos, assim como em Ciências Humanas, há uma diminuição anual da diferença entre a média nacional e a média da Rede. Salienta-se que, nesta área, há uma menor diferença entre a média nacional e a da rede de todas as áreas.

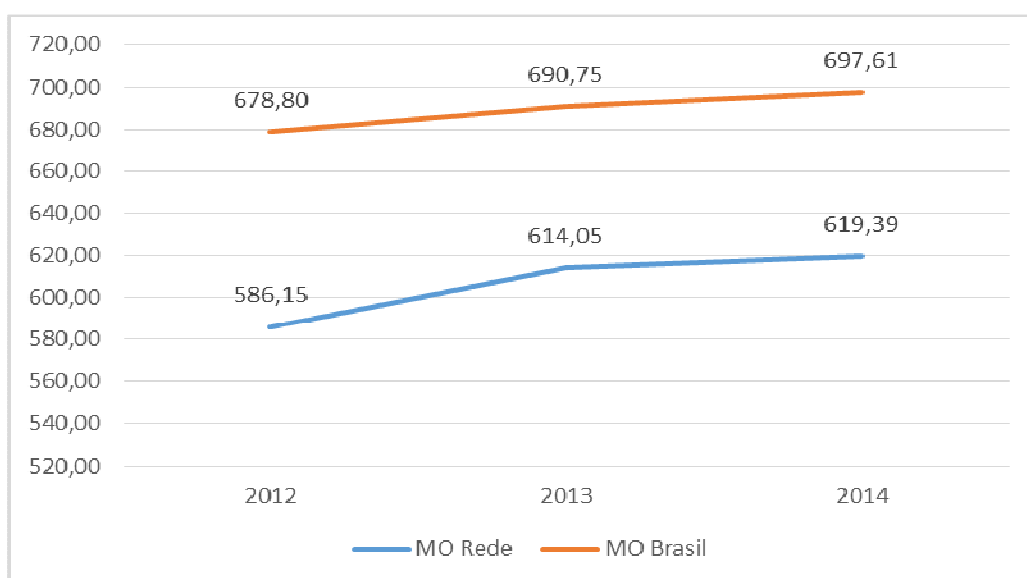
Gráfico 5 - Evolução da média da Rede em Matemática entre 2012 e 2014



Fonte: Elaborado pelo Autor

No Gráfico 5, identifica-se o aumento da diferença entre a média nacional e a média da rede. Enquanto a média nacional aponta uma tendência de crescimento anual, a média da rede apresentou, inclusive, uma queda no último ano divulgado. Associado ao que foi observado na Tabela 4, este gráfico demonstra novamente a necessidade de uma análise mais aprofundada em relação aos resultados na área de Matemática.

Gráfico 6 - Evolução da média da Rede e do Brasil nas médias das questões objetivas entre 2012 e 2014



Fonte: Elaborado pelo Autor

Neste Gráfico 6, identificamos a tendência de crescimento, tanto da média nacional quanto da rede. No entanto, a diferença que vinha diminuindo entre 2012 e 2013 entre estas notas, no ano de 2014 em comparação com o ano de 2013 apresentou um aumento no tamanho da diferença entre estas médias das questões objetivas. Ou seja, o crescimento da Rede não acompanhou na mesma proporção o crescimento nacional.

Diante da situação apresentada até este momento, identificamos que a contribuição positiva para este crescimento se deu nas áreas de Ciências Humanas e Linguagens e Códigos e que a área que contribuiu para diminuir o crescimento das notas da rede foi a da Matemática.

Qual a importância desta análise para o trabalho da Gerência Educacional, setor onde trabalho? Cabe salientar que o objetivo da Gerência Educacional é “acompanhar, orientar, estabelecer diretrizes e avaliar os processos pedagógico-pastorais e administrativos dos colégios, em consonância com as Gerências corporativas da Rede Marista” (Colégios e Unidades Sociais da Rede Marista, 2014, p. 12). Sendo assim, o processo avaliativo das escolas e a qualificação da aprendizagem dos estudantes é um processo que cotidianamente está sendo mapeado pela equipe da Gerência Educacional.

No processo de Planejamento Estratégico 2012-2022, um dos macro-objetivos da Rede de Colégios é garantir excelência acadêmica e qualidade nos serviços, e acreditamos que as avaliações de larga escala, quando alinhadas à concepção de avaliação da instituição, podem contribuir como indicadores para mensurar a excelência acadêmica. Tomamos como referência, quando tratamos de avaliações de larga escala, especialmente os resultados de duas avaliações, que dão subsídios para análises de resultados e auxiliam na tomada de decisão por parte dos gestores das unidades e, também, da Gerência Educacional.

Os resultados apresentados pelos estudantes no Sistema Integrado Marista de Avaliação (SIMA), que é uma avaliação contratada pela Rede promovida pelo Instituto de Avaliação e Desenvolvimento Educacional (INADE) e aplicada nos colégios ao final de cada nível de ensino, ou seja, no 5º ano e no 9º ano do Ensino

Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, são levados em consideração para tomada de decisão dos gestores das unidades educacionais Maristas.

O SIMA avalia as competências desenvolvidas pelos estudantes e sua matriz de referência é construída tomando como base a matriz de referência do ENEM, no caso do Ensino Médio. Além das provas aplicadas aos estudantes, o SIMA faz um mapeamento dos níveis sociocultural e econômico de suas famílias. Este perfil auxilia na compreensão e na segmentação dos Colégios para que se possa estabelecer algum nível de comparação entre os resultados obtidos.

Além do SIMA, a Rede Marista leva em consideração os resultados apresentados pelos estudantes no ENEM. Esta avaliação em larga escala, diferentemente do SIMA, demonstra um diagnóstico do trabalho desenvolvido ao longo da educação básica, enquanto o SIMA apresenta um resultado parcial de segmento que possibilita uma maior intervenção da escola durante o processo educacional do estudante.

Diante da importância desses indicadores, cabe à Gerência Educacional, acompanhar e avaliar os resultados obtidos pelas unidades escolares que compõem a Rede Marista.

Entendemos aqui a avaliação e o monitoramento de resultados como um espaço dialógico entre os diversos agentes envolvidos no processo. Percebemos, assim como Aspinwaal, Simkins, Wilkinson & McAuley (2006), que existe uma corrente de professores que argumentam que a linguagem de indicadores de desempenho e estabelecimento de metas deve estar associada a mercados como o comércio ou a indústria, em função da natureza da educação de trabalhar com o processo e não com o produto. Porém esses autores mencionam que, na maioria das vezes, essa restrição ao uso remete principalmente a uma rejeição de linguagem, uma vez que, na gestão educacional, entende-se que os indicadores devem ser não somente quantitativos, mas também qualitativos.

Para Heloísa Lück (2013),

vale dizer que monitoramento e avaliação são práticas efetivas quando exercidas colaborativamente com os atores das ações



educacionais, de modo que desenvolvam, com seu exercício, uma consciência mais elevada e abrangente sobre seu trabalho.

Essa análise colaborativa é orientação de que Gerência Educacional, Gestores dos Colégios e professores a façam, cada um em seu âmbito de responsabilidade a fim de que se possa avançar em termos de resultados. Este monitoramento realizado nesses indicadores possibilita uma formação de professores mais assertiva, bem como uma reflexão em relação ao trabalho desenvolvido nos Colégios em cada área do conhecimento.

Entendemos, como Lück (2013), que

monitoramento é o conjunto de ações de gestão de planos, programas e projetos, baseado na coleta, sistematização, registro, descrição, análise e interpretação de dados, que permite conhecer objetivamente como, até que ponto, e em que medida ocorre o processo planejado, visando a sua efetivação e o conhecimento do processo, de modo a corrigi-lo quando necessário e a contextualizar e explicar os resultados por eles obtidos (LÜCK, 2013, p. 74).

O estudo proposto até o presente momento suscita uma série de questionamentos do ponto de vista da análise desses resultados: Que concepções de avaliação têm as principais lideranças dos colégios da Rede Marista? Os gestores das unidades percebem distanciamento ou aproximação entre o ENEM e a concepção de avaliação da Rede Marista? Há interferência nos resultados das unidades em caso de distanciamento?

Todas essas inquietações e essa análise de resultados na série histórica do ENEM me mobilizaram na busca de elementos que pudessem auxiliar a responder algumas dessas inquietações e colaborar com a gestão de resultados dentro da Rede Marista. Para tanto, desenvolvo agora uma análise mais aprofundada dos resultados obtidos por dois colégios dentre esses apresentados.

#### **4.1 Marista B e Marista E: quem são e quais seus resultados?**

Os resultados verificados até o presente momento nos remetem à necessidade de pensar a gestão de resultados dentro da Rede Marista. Entre os

indicadores de qualidade elencados em nosso processo de planejamento de Rede, entendemos que os resultados das avaliações externas podem auxiliar na tomada de decisões e servir como processo de autoavaliação da instituição de ensino, tanto na perspectiva de rede quanto na perspectiva do Colégio, salvo a crítica necessária já desenvolvida neste trabalho, sobre a perspectiva da adoção por meio das avaliações de larga escala de uma avaliação classificatória e não de uma avaliação diagnóstica e formativa e, ainda, sobre o ranqueamento das instituições de ensino de forma pública na mídia,

Dessa maneira, entendo que aprofundar os estudos em relação aos resultados de dois colégios pode contribuir não somente com estas unidades, mas com o todo da Rede, na perspectiva de observar que elementos da gestão são mais ou menos valorizados pelas equipes destes colégios. Ou ainda, que aspectos do processo avaliativo podem estar influenciando na obtenção de resultados distintos no ENEM. Para tanto, convém aqui apresentar os critérios de escolha dos dois Colégios envolvidos neste trabalho e algumas informações sobre eles.

Considero importante mencionar que estou levando em consideração para a escolha e a análise dos dois colégios os seguintes critérios: proximidade das unidades (nossas unidades estão espalhadas por todo o Rio Grande do Sul e uma em Brasília, por isso faço a escolha de duas que se encontram a 18 quilômetros de distância uma da outra, relativamente próximas, do ponto de vista geográfico, quando comparado com outras unidades); semelhança entre os públicos atendidos no seu perfil sociocultural; nível de escolarização dos pais; número de estudantes atendidos; e valor aproximado de mensalidades escolares.

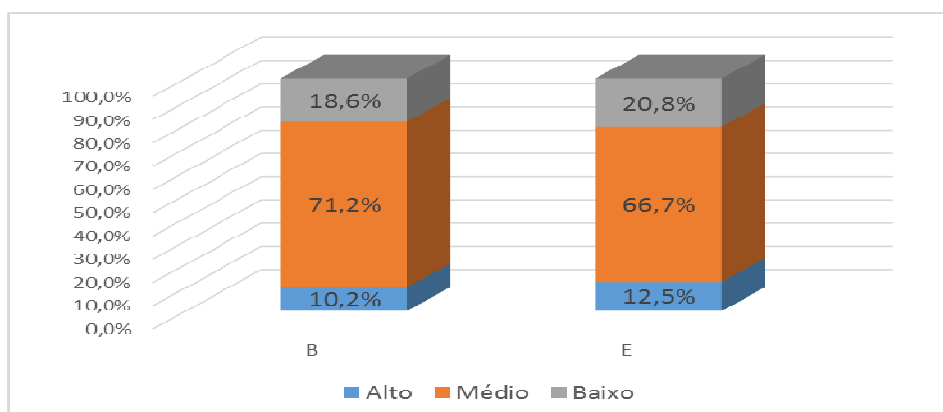
Para este trabalho, escolhi dois dos dezoito colégios, um localizado em um bairro de Porto Alegre e o outro localizado próximo a Porto Alegre. Convém mencionar que muitos são os fatores que influenciam os resultados acadêmicos dos estudantes de uma instituição e que, quando proponho uma análise comparativa entre duas realidades distintas, é importante entendermos que identifique algumas dessas variáveis que apontam semelhanças entre essas realidades.

Observando os gráficos extraídos do Boletim da Escola 2014, publicado pelo INADE e obtido anualmente pela Rede Marista, por meio de pesquisa realizada junto

às famílias, identificamos algumas semelhanças entre os públicos atendidos pelos dois colégios. Salienta-se que esse boletim resulta da aplicação a toda comunidade escolar que faz parte do Sistema Integrado Marista de Avaliação (SIMA) de uma série de questionários. Este sistema de avaliação, além de procurar identificar o nível de proficiência dos estudantes de cada um dos colégios da Rede, faz um mapeamento do perfil das famílias atendidas pelos colégios.

Uma das variáveis apontadas como importantes em uma análise dos resultados acadêmicos dos estudantes diz respeito ao perfil sociocultural das famílias em que estão inseridos. Sendo assim, no Gráfico 7, identificamos o percentual de famílias com capital sociocultural<sup>4</sup> baixo, médio e alto nos dois colégios.

Gráfico 7 - Capital Sociocultural das famílias dos Maristas B e E



Fonte: Elaborado pelo Autor

Comparando a distribuição das famílias de acordo com o capital sociocultural, percebemos uma semelhança entre os percentuais de cada faixa, demonstrando semelhanças entre o perfil dos colégios. Estamos tratando, portanto, de colégios que atendem um público cujo capital sociocultural é parecido e, portanto, cuja influência na escola fica mais clara quando tratamos de resultados de avaliações externas.

<sup>4</sup> Segundo o Boletim do INADE, o capital sociocultural dos alunos possui influência no desempenho acadêmico do estudante. Para o cálculo dos três níveis (baixo, médio e alto), leva-se em consideração as respostas dos estudantes a um questionário considerando o nível de escolaridade dos pais e a condição socioeconômica da família.

Ao nos aprofundarmos nas duas variáveis mencionadas, podemos ainda identificar algumas semelhanças. Quando analisamos a variável escolaridade dos pais, por exemplo, os percentuais de pais com formação superior são muito semelhantes. Enquanto, no Marista B, a média de pais com ensino superior é de 76,13%, no Marista E, essa média é de 74,17%. É o que podemos observar nas Tabelas 8 e 9.

Tabela 8 – Escolaridade dos Pais – Marista B

Escolaridade dos Pais	EF1	EF2	EM	Média
<b>Nenhum</b>	5,80%	0,00%	0,00%	1,93%
<b>EF1</b>	3,80%	0,00%	0,00%	1,27%
<b>EF2</b>	0,00%	3,00%	1,80%	1,60%
<b>EM</b>	11,50%	26,00%	19,60%	19,03%
<b>Superior</b>	78,80%	71,00%	78,60%	76,13%

Fonte: Elaborada pelo autor

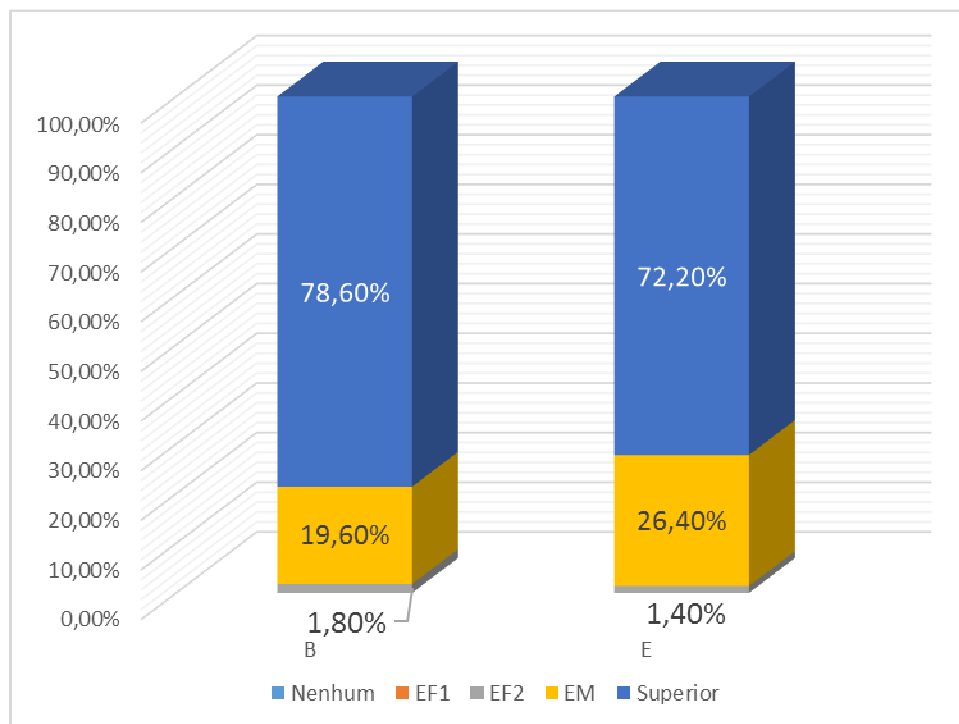
Tabela 9 – Escolaridade dos Pais – Marista E

Escolaridade dos Pais	EF1	EF2	EM	Média
<b>Nenhum</b>	2,4%	0,0%	0,0%	0,80%
<b>EF1</b>	1,2%	0,0%	0,0%	0,40%
<b>EF2</b>	0,0%	3,7%	1,4%	1,70%
<b>EM</b>	21,7%	20,7%	26,4%	22,93%
<b>Superior</b>	74,7%	75,6%	72,2%	74,17%

Fonte: Elaborada pelo autor

Ao analisarmos especificamente o ensino médio, identificamos também uma proximidade nos percentuais de pais com ensino superior. No Gráfico 8, demonstramos a distribuição das famílias quanto à escolarização dos pais dos estudantes de ensino médio.

Gráfico 8 - Nível de escolarização dos pais dos estudantes dos Maristas B e E

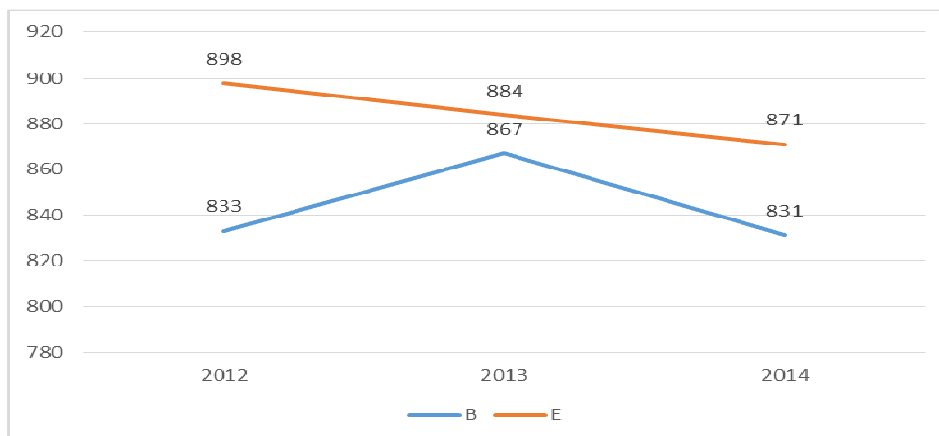


Fonte: Elaborado pelo Autor

Podemos observar, no Gráfico 8, que o percentual de pais do Marista B que possui ensino superior (78,6%) é próximo do percentual de pais com ensino superior do Marista E (72,2%).

Outra análise importante que deve ser feita é quanto ao número de estudantes dos dois colégios. Nesta variável também podemos observar que são escolas que contam, historicamente, com um número semelhante de estudantes. Ambas oscilam entre 800 e 900 estudantes ao longo do período entre 2012 e 2014. Observa-se, no Gráfico 9, que a diferença entre o número de alunos dos dois colégios neste período não chega a 10%. Por contar com um número semelhante de estudantes, sua equipe gestora possui uma estrutura semelhante em quantidade de profissionais envolvidos com a gestão educacional do colégio. O Gráfico 9, mostra o número de estudantes anualmente no período investigado.

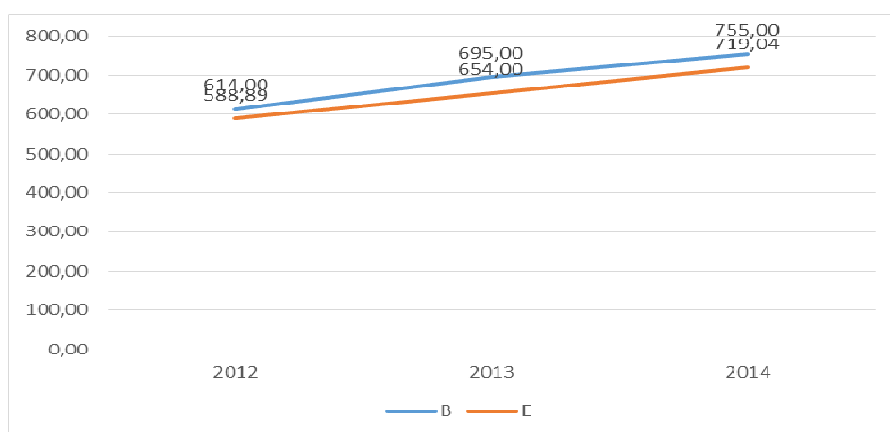
Gráfico 9 - Número de estudantes dos Colégios entre 2012 e 2014



Fonte: Elaborado pelo Autor

Uma outra variável que me propus a pesquisar é o valor das mensalidades. Na medida em que temos valores diferenciados para cada nível de ensino (educação infantil, ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais e ensino médio), optei por tomar por referência o valor da mensalidade do terceiro ano do ensino médio, em função de que estes são os estudantes envolvidos com o ENEM e que mais diretamente influenciam os resultados desta pesquisa. O Gráfico 10 apresenta a variação (em reais) das mensalidades dos colégios B e E no período pesquisado.

Gráfico 10 - Valor das Mensalidades do 3º Ano do Ensino Médio dos Colégios B e E entre 2012 e 2014

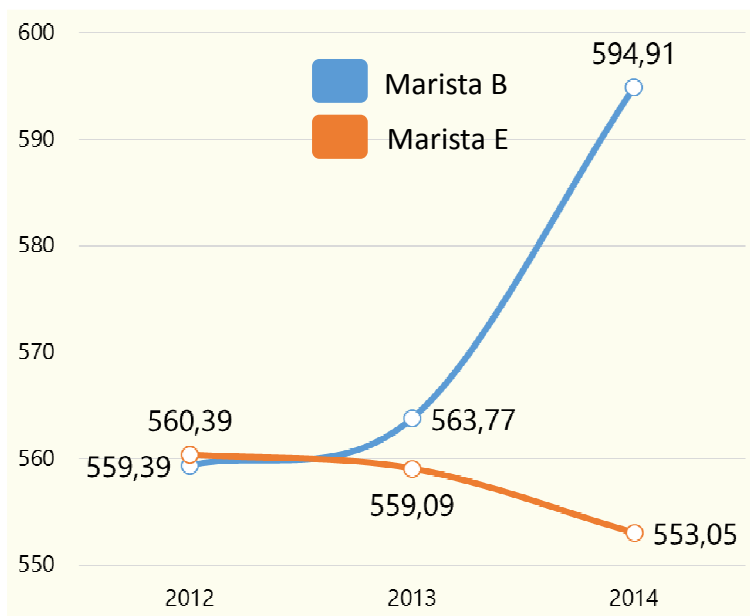


Fonte: Elaborado pelo Autor

Em relação ao ENEM, apresento aqui visualizações que auxiliam na compreensão dos resultados obtidos pelos colégios B e E. A partir do Gráfico 11,

podemos perceber que, embora tivesse, em 2012, uma nota inferior ao Marista E, o Marista B vem aumentando seus resultados nos últimos anos, enquanto o Marista E vem diminuindo a sua nota anualmente.

Gráfico 11 - Média das questões objetivas dos Colégios B e E entre 2012 e 2014

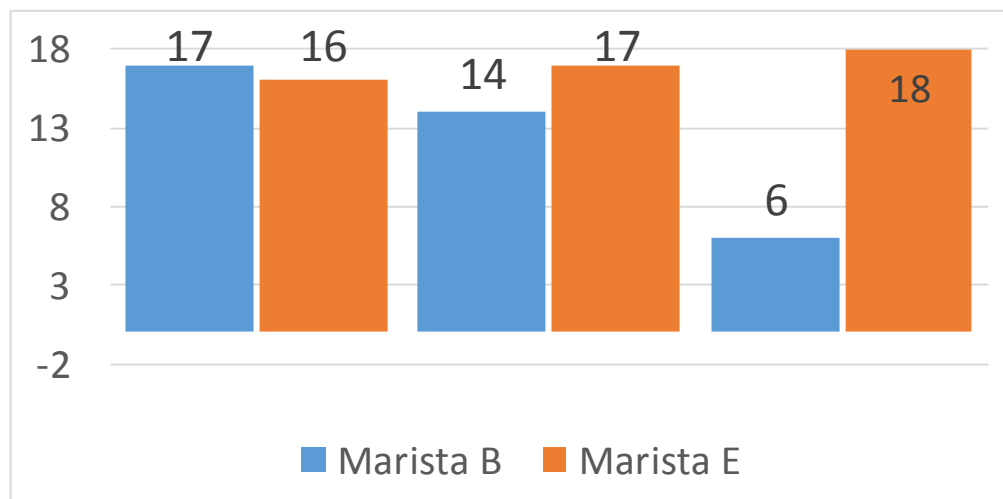


Fonte: Elaborado pelo Autor

Esta mesma análise pode ser percebida se observarmos os resultados sobre outro enfoque. No Gráfico 11, propomos, além de uma visualização conjunta da comparação entre os resultados, uma visualização que permite entender o crescimento do colégio em comparação com ele mesmo.

Agora apresentamos a posição em que o colégio ficaria em um ranqueamento interno, comparado com os demais colégios da Rede. O Gráfico 12 traz o posicionamento dos dois colégios quando comparados com os demais da Rede. Essa visualização atende, neste caso, apenas a necessidade deste trabalho, para fins de investigação e análise de resultados.

Gráfico 12 - Comparação da posição dos Colégios Maristas B e E nos anos de 2012, 2013 e 2014 em *ranking* interno da Rede



Fonte: Elaborado pelo Autor

No Gráfico 12, podemos observar que o Colégio Marista B começa com um resultado que ocupa a 17ª posição entre os colégios e há um grande crescimento, chegando, em 2014, a ocupar a 6ª posição. Quanto ao Marista E, percebemos uma estagnação em relação ao posicionamento, ou seja, permanece ocupando as posições entre o 16º e o 18º lugares entre os colégios maristas.

Convém destacar também que, do ponto de vista da infraestrutura, os dois colégios possuem recursos muito semelhantes para o educador. Ambos contam com bibliotecas atualizadas, laboratório de informática, acesso restrito à internet wifi, acesso à internet nos laboratórios, lousas digitais em sala de aula, projetores em todas as salas, entre outros elementos que potencializam o trabalho do professor.

Analisando os resultados obtidos pelos dois Colégios da Rede Marista no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no período de 2012 a 2014, identificamos uma diferença muito grande de resultados entre eles, que possuem características semelhantes nos aspectos socioeconômicos e culturais.

Sendo assim, ao tomarmos como referência duas escolas que atendem estudantes de famílias com perfil sociocultural e econômico semelhantes, por que os resultados são tão diferentes? Na percepção dos gestores, quais os motivos para que essa diferença se torne tão evidente em uma avaliação de larga escala como o ENEM?



O presente questionamento motivou a pesquisa nas duas unidades educacionais escolhidas. A seguir, procuro desenvolver um aprofundamento nas concepções de avaliação presentes nos documentos publicados pela Rede Marista a fim de trazer maiores subsídios para o estudo desses resultados.

#### **4.2 Análise dos documentos da Rede Marista no âmbito de Brasil Marista e de Província**

Em relação aos documentos que fundamentam a prática avaliativa dos colégios da Rede Marista, conforme foi destacado no capítulo referente à metodologia, desenvolveremos uma análise dos quatro principais documentos que norteiam o fazer pedagógico do educador no que diz respeito ao processo avaliativo.

O principal documento com âmbito nacional que compreende as três províncias do Brasil Marista é o Projeto Educativo publicado no ano de 2010. Neste documento, estão as principais concepções de aprendizagem, currículo e avaliação, entre outros conceitos importantes que regulam o trabalho escolar.

Convém mencionar que o Projeto Educativo é o primeiro documento formal, de cunho curricular, construído pela colaboração das três províncias do Brasil Marista. Durante o ano de 2009 e 2010, representantes da alta gestão pedagógica das três províncias escrevem este documento com o intuito de aproximar e alinhar as realidades distintas vivenciadas pelas províncias. Suas referências são os planos de estudos de cada província e os principais referenciais teóricos em termos de educação. Sua escrita se inspira nos documentos do Instituto Marista do mundo inteiro e em teóricos da educação tais como: Miguel Arroyo (leitor crítico do documento), Leonardo Boff, Sandra Corazza, Edgar Morin, Moacir Gadotti, Fernando Hernandez, Elvira Lima, Juan Pozo, Gimeno Sacristán, Tomaz da Silva, Boaventura Sousa Santos, entre outros renomados autores.

Para o Projeto Educativo, a avaliação tem como finalidade o diagnóstico e o acompanhamento contínuo, tanto do desenvolvimento curricular quanto do processo de ensino-aprendizagem. Para esse documento, é fundamental que se esteja atento

ao processo de ensino e de aprendizagem bem como às relações que se estabelecem ele e o processo avaliativo.

Além disso, o documento aponta para a importância da avaliação tanto para o docente quanto para o estudante. Para o docente, pode auxiliá-lo a entender as estratégias utilizadas pelos estudantes a fim de que possa fazer uma melhor intervenção. A avaliação, ainda do ponto de vista docente, deve ser capaz de comunicar os resultados obtidos e dar *feedback* individualizado aos estudantes. Deve servir como ferramenta capaz de proporcionar ao educador a necessária reflexão acerca de sua prática. Do ponto de vista do estudante, possibilita a identificação de suas conquistas no decorrer do processo e a tomada de consciência acerca de seu próprio conhecimento.

O documento destaca a importância de a avaliação ser sistemática e compartilhada, organizada, sensível e crítica. Ainda pressupõe o uso de instrumentos diversificados por parte do educador. Isto se evidencia no Projeto Educativo (2010, p. 89) quando trata que,

dentre as estratégias e instrumentos, destacamos a autoavaliação docente e discente, as pautas de observação, portfólios, relatórios, chave de leitura, construção de protótipos e modelos, provas, testes, produção em múltiplas linguagens (vídeos, textos orais, escritos, visuais, digitais, etc.) e exercícios. (UMBRASIL, 2010, p. 89)

Observa-se, com isso, que o documento indica ao educador a ampliação da variedade dos instrumentos utilizados no processo avaliativo. Enfim, os dados e os resultados que emergem desse processo devem servir de subsídios para tomada de decisão e gerenciamento do currículo de forma que possam indicar evidências do percurso necessário de cada estudante a fim de garantir suas aprendizagens. Essa ideia vem ao encontro da concepção trazida por Silva (2006) que critica a visão de uma avaliação reduzida a mecanismos de medição. Também Libâneo (2013) reforça a necessidade de o professor pensar em instrumentos para além da prova e do trabalho. Salaria que outras formas de avaliação precisam estar presentes em sala de aula. Acrescenta a limitação imposta pelo uso apenas destes instrumentos formais para avaliar o estudante.

Emanadas do Projeto Educativo, com o objetivo de materializar o currículo a ser desenvolvido nas áreas do conhecimento pelos professores, surgem, em 2014, as Matrizes Curriculares do Brasil Marista, publicadas em sua primeira edição. Neste novo documento, igualmente de âmbito nacional, há o desdobramento da proposta de avaliação apresentada no projeto Educativo para cada componente curricular. Ou seja, neste novo documento escrito, pouco se evolui na questão conceitual, mas se aprofunda o significado de avaliar em cada componente curricular com o devido cuidado de não contradizer o documento principal.

Diante do escasso referencial teórico presente nos documentos da Rede Marista acerca do tema avaliação, um novo documento, intitulado Caderno Marista de Educação, é escrito com o objetivo de aprofundar os conceitos anteriormente enunciados no Projeto Educativo. Esse caderno, publicado em 2015, teve por objetivo alinhar os conceitos sobre avaliação e tornar-se um referencial de estudos e aprofundamentos para os gestores e professores da Rede Marista. De âmbito provincial, torna-se uma referência necessária para todos os colégios da província.

Nesse documento pretende-se evidenciar qual a concepção de avaliação definida pela Rede. Nele, procura-se deixar claro que a discussão sobre a avaliação vai muito além do instrumento a ser utilizado, que deve levar em consideração e estar profundamente alinhada com a metodologia adotada pela instituição de ensino. Tomando como referência um dos artigos que compõem o Caderno Marista de Educação, os autores apontam que

de nada adianta adotar novas metodologias de ensino, se, ao avaliar, mantivermos os paradigmas tradicionais. Do mesmo modo, não há sentido em manter metodologias tradicionais em sala de aula e submeter os estudantes a um processo avaliativo baseado em novos parâmetros. O sucesso na avaliação da aprendizagem só pode ser alcançado a partir do alinhamento entre as concepções de ensino, aprendizagem e avaliação. (ALVES, MARQUES, AMARAL, CENTENARO, BERTOLLO, CAPITANI & CARDOSO In: MENTGES, MARQUES & SALDANHA, 2015, p. 26)

Enfim, o conceito apresentado pelos documentos trata de uma avaliação que é diagnóstica e formativa conforme proposto por Libâneo (2013), Luckesi (2011), Hoffmann (2008), Vasconcellos (1998) e Perrenoud (1999), entre outros. A expressão dos resultados é parte integrante da avaliação e não pode ser

considerada a mais importante, sob o risco de transformarmos a avaliação em classificatória.

No ano de 2016, as Matrizes Curriculares recebem uma segunda edição revisada. Neste novo documento, construído em nível de Brasil Marista, o conceito de avaliação recebe um aprofundamento. Corroborando a escrita do Caderno Marista de Educação, a nova edição também aponta a necessária relação entre o fazer pedagógico da escola e a avaliação. No documento defende-se que, “as estratégias de avaliação se pautam no diálogo com as estratégias de ensino e de aprendizagem, coerentemente com as competências que se almejam potencializar” (UMBRASIL, 2016, p. 15).

Além disso, o novo documento salienta a importância de deslocar o foco da avaliação do conteúdo para as habilidades, ampliando ainda para habilidades não necessariamente do âmbito do conhecimento. Conforme as novas Matrizes Curriculares,

assim, a avaliação da capacidade deve ser realizada em situações de comunicação; a capacidade de argumentar, em situações de argumentação; a capacidade de resolução de problemas, em situações de resolução de problemas; a capacidade de convivência e participação, em situações de convívio social. (UMBRASIL, 2016, p. 15)

Para além da avaliação das capacidades, apresentada pelo novo documento, outra característica apresentada é a opção clara do documento pela avaliação mediadora. Conforme Hoffmann (2008) e Silva (2006) é preciso entender a avaliação desta maneira para promover realmente a autorregulação por parte do estudante. Para que o estudante consiga desenvolver todas estas habilidades é necessário superar a forma fragmentada de avaliação. Nesse sentido, o documento trata a avaliação em duas dimensões: a da autoavaliação e a da heteroavaliação.

A autoavaliação promove no sujeito avaliado a capacidade da reflexão pessoal sobre suas possibilidades e o caminho necessário para se atingir os objetivos traçados. A característica emancipatória da avaliação se configura claramente nessa perspectiva na medida em que oportuniza ao sujeito ir, por sua própria conta, além dos limites estabelecidos em um determinado instrumento para qualificar seus resultados em novas oportunidades.

A heteroavaliação é a situação mais comum em nossas escolas, onde há um posicionamento avaliativo acerca do percurso realizado por um outro sujeito, no caso, o educador em relação ao educando.

Por fim, há um posicionamento institucional acerca da concepção de avaliação na Rede Marista. A avaliação na Rede Marista deve ser entendida na sua perspectiva diagnóstica, formativa e somativa o que encontra profunda relação com as concepções de avaliação adotadas por Libâneo (2013), Luckesi (2011) e Perrenoud (1999), por exemplo. Para o documento,

o processo de avaliação contempla as modalidades diagnóstica (que busca recolher informações que melhor permitam situar os objetos, os sujeitos e os contextos de aprendizagens); formativa (que direciona o olhar atento para o desenvolvimento do sujeito, na interação com o objeto e visa à tomada de decisões sobre ajustes necessários ao processo de aprendizagem) e somativa (que se propõe a elaborar juízos e estabelecer uma apreciação sobre as aprendizagens constituídas, com base nos critérios definidos). (UMBRASIL, 2016, p. 16)

Para finalizar, o documento aponta para a perspectiva da avaliação externa, indicando a necessidade de que estes resultados “devem ser sistematizados e registrados de tal forma que subsidiem o acompanhamento individualizado dos estudantes, a tomada de decisão e o gerenciamento da dinâmica curricular” (UMBRASIL, 2016, p. 17).

No próximo capítulo, será realizada a análise dos resultados obtidos com os respondentes dos questionários aplicados nos Colégios Maristas B e E, conforme explicado anteriormente.

## **5 A VISÃO DOS GESTORES SOBRE A AVALIAÇÃO INTERNA E O ENEM**

Neste capítulo, tenho por objetivo desenvolver a análise dos resultados obtidos com a resposta dos questionários por parte dos gestores do Conselho Técnico Administrativo Pedagógico (CTAP) das duas unidades educacionais. Nesta análise, estabelecerei relação entre as percepções obtidas por meio das respostas do questionário e o referencial teórico pesquisado.

Inicialmente destaco os índices de respondentes dos dois colégios pesquisados. Ao analisar os resultados do questionário, foi possível perceber o quanto o trabalho realmente foi bem aceito pelos profissionais dessas unidades educacionais. No Colégio Marista B, onde dez profissionais receberam o link para responder ao questionário, obtive uma adesão de cem por cento (100%) dos convidados a participar da pesquisa. No Colégio Marista E, em que nove profissionais receberam o convite para a pesquisa, o resultado foi de 8 profissionais enviando suas respostas, ou seja, oitenta e nove por cento (89%), aproximadamente.

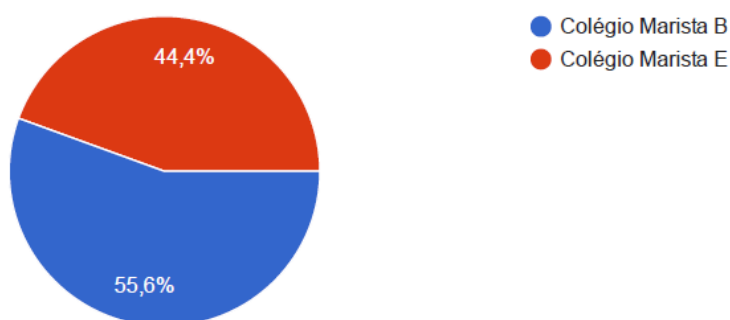
Para respeitar o necessário sigilo das respostas apresentadas nos questionários, identificaremos os respondentes dos colégios envolvidos, sempre que necessário citar alguma resposta literal, não pelos seus nomes, mas por símbolos. Os 10 respondentes do Marista B serão chamados, neste trabalho, de B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9 e B10. Da mesma maneira, vou me referir aos 8 respondentes do Marista E por E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 e E8. A seguir, desenvolvo a análise dos resultados obtidos no questionário em cada uma das questões.

### **5.1 Distribuição dos respondentes por colégio**

Na primeira pergunta do questionário, minha intenção foi mostrar o equilíbrio existente entre os profissionais respondentes, do ponto de vista da quantidade de gestores, que pertencem ao Conselho Técnico Administrativo Pedagógico (CTAP) dos dois colégios. Da mesma maneira em que é possível identificar um número

aproximado de questionários enviados, também é possível afirmar que a quantidade de respondentes respeitou uma certa proporcionalidade, como podemos identificar no Gráfico 13. A seguir identificamos, portanto, a distribuição dos profissionais respondentes nos dois colégios pesquisados.

Gráfico 13 - Distribuição de Respondentes dos Colégios Maristas B e E



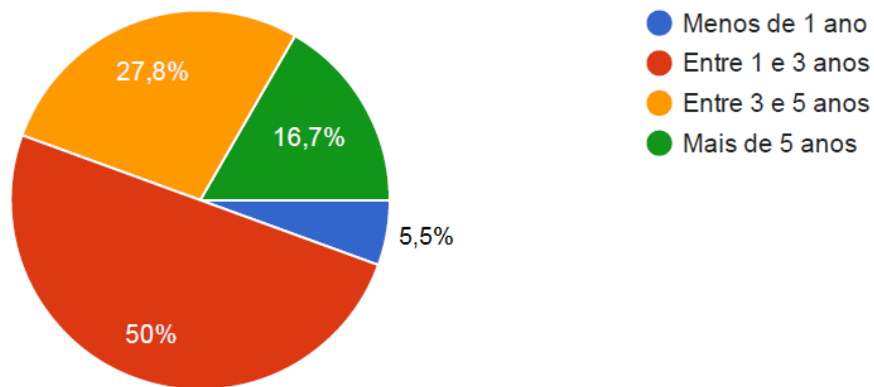
Fonte: Elaborado pelo Autor

No Gráfico 13, observa-se que, aproximadamente, cinquenta e seis por cento (56%) dos respondentes são profissionais do Marista B, enquanto quarenta e quatro por cento (44%) são do Marista E, aproximadamente.

## 5.2 Tempo de participação dos respondentes no CTAP

Na segunda pergunta do questionário, foi investigado há quanto tempo cada gestor é integrante do Conselho Técnico Administrativo Pedagógico do Colégio (CTAP). Identifica-se, nos resultados obtidos, que mais da metade (55,5%) dos integrantes do CTAP das duas unidades educacionais participam da gestão da escola há menos de três anos, como podemos perceber no Gráfico 14.

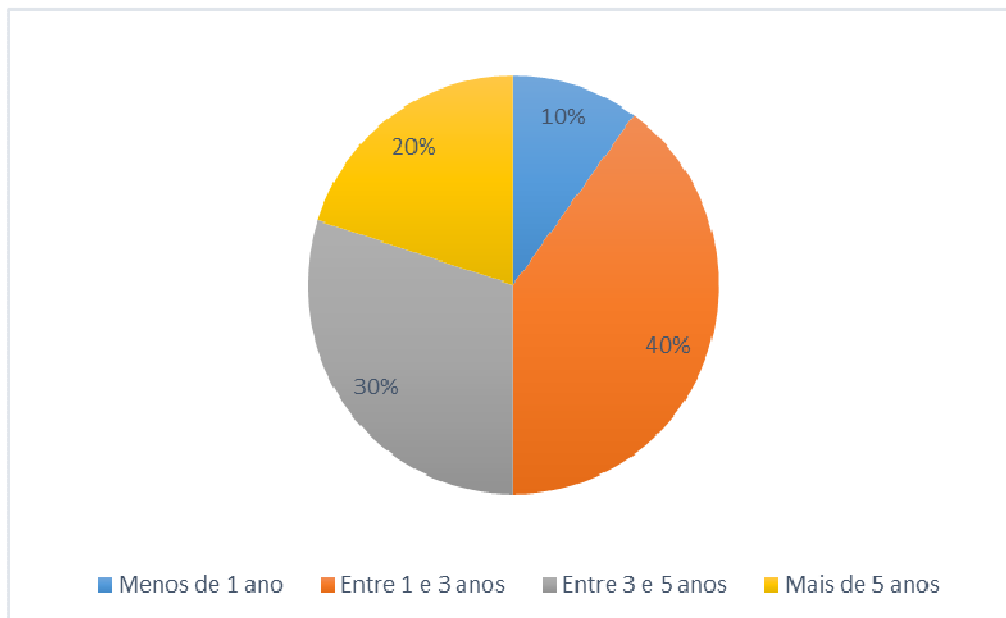
Gráfico 14 - Distribuição de Respondentes dos Colégios Maristas B e E de acordo com o Tempo de Participação no CTAP



Fonte: Elaborado pelo Autor

Esta característica do grupo de gestores pesquisados evidencia que as principais lideranças dos colégios escolhidos para este trabalho não são lideranças que estão há muitos anos no cargo. Nos Gráficos 15 e 16, a seguir, identificamos o tempo de cada equipe na gestão das unidades de forma separada.

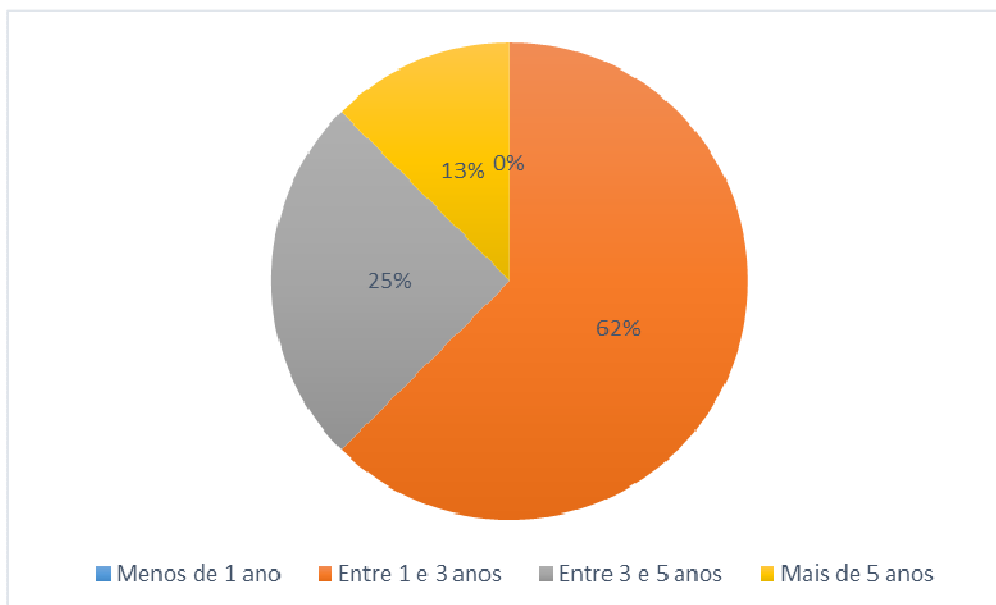
Gráfico 15 - Distribuição de Respondentes do Colégio Marista B de acordo com o Tempo de Participação no CTAP



Fonte: Elaborado pelo Autor

Gráfico 16 - Distribuição de Respondentes do Colégio Marista E de acordo com o Tempo de Participação no CTAP





Fonte: Elaborado pelo Autor

Nos gráficos 15 e 16, podemos perceber que as equipes de CTAP nas duas unidades possuem uma boa parcela de seus integrantes com menos de três anos no Colégio. Enquanto no Marista B cinquenta por cento (50%) dos gestores trabalham há menos de três anos no colégio, no Marista E o percentual que trabalha há menos de três anos na unidade é de sessenta e dois por cento (62%). Esses resultados podem indicar uma reformulação nas equipes de ambas as unidades, o que traz influências à percepção dos gestores.

A análise dos resultados obtidos nesta questão não aponta nenhuma conclusão definitiva para as diferenças de resultados no ENEM dessas duas unidades. Uma outra análise possível, que não está prevista nesta pesquisa, seria um acompanhamento das mudanças realizadas nas equipes dos Colégios para verificarmos se estes dados aqui apresentados são uma realidade nas demais unidades educacionais.

### 5.3 A avaliação da aprendizagem interna dos colégios pesquisados

Na terceira questão do questionário foi perguntado aos respondentes quais são, na percepção deles, os instrumentos/recursos avaliativos (trabalhos, provas,



coletadas e da bibliografia apresentada neste trabalho. Procurarei desenvolver minha análise de cada colégio a partir destas duas categorias:

- Avaliação como produto – Aqueles instrumentos/recursos, presentes nas respostas, que identificam uma compreensão de avaliação pautada na aplicação de provas e trabalhos, com característica de avaliação classificatória;
- Avaliação como processo – Aqueles instrumentos/recursos, presentes nas respostas, que identificam uma compreensão de avaliação pautada na observação, no crescimento pessoal contínuo, na análise das produções, na análise de resultados para tomada de decisão. São respostas em que identificamos uma concepção de avaliação formativa, diagnóstica e mediadora.

Convém salientar que, para fins deste trabalho, quando um gestor compreende a avaliação como produto, sua concepção de avaliação é que ela é realizada com um fim em si mesma, sob a ótica classificatória e reducionista. Por outro lado, quando um gestor entende avaliação como processo, sua concepção é que a avaliação é compreendida como uma série de procedimentos e acompanhamentos necessários para auxiliar na formação pessoal do estudante e diagnóstico para tomada de decisão sobre sua própria aprendizagem, bem como com a intenção de avaliar a prática pedagógica desenvolvida. Conforme Libâneo (2013) a avaliação permite a tomada de decisões ao educador para que possa identificar quais as melhores atividades didáticas a serem utilizadas diante dos resultados obtidos.

No Colégio Marista B, podemos perceber que, embora os gestores apontem provas e trabalhos como sendo instrumentos significativamente utilizados pelos professores na avaliação dos estudantes, seis entre os dez respondentes apontaram elementos que identificam a avaliação como formativa e/ou diagnóstica, trazendo características da avaliação local como um processo.

O gestor B2, por exemplo, descreve da seguinte maneira a avaliação proposta no Colégio: *há o uso de provas e trabalhos na mensuração de notas. Contudo, há registros dos professores, especialmente dos conselheiros, e registros*

*do conselho de classe para um olhar mais integral. Sobre outras habilidades, também os registros e acompanhamentos do Núcleo de Apoio Pedagógico.* Podemos perceber pela sua resposta que há um avanço na perspectiva de definir a avaliação não apenas como a aplicação de provas e trabalhos, mas sim por meio de um olhar mais integral acerca do estudante. Observa-se também que este gestor traz, em sua resposta, uma percepção intrínseca daquilo que Luckesi (2011) aponta como a avaliação como um ato acolhedor, integrativo e inclusivo.

O olhar deste gestor é corroborado pelo respondente B10 quando menciona, sobre os instrumentos, que *os mais utilizados e comuns são provas por componente curricular e por área do conhecimento, trabalhos, produtos finais das sequências didáticas, iniciação científica e aspectos qualitativos (realização de atividades, temas, organização do caderno, participação em aulas).* Nesta resposta, evidencia-se ainda mais a compreensão do gestor sobre avaliação em uma lógica formativa e diagnóstica, e não classificatória. Observa-se que, para este gestor, o educador não se limita a verificar a aprendizagem do estudante por meio da nota expressa na prova, mas sim, por meio de aspectos qualitativos (participação e produção pessoal, por exemplo) e aspectos quantitativos (provas e trabalhos, por exemplo).

Destaco ainda o gestor B4, que confirma que *trabalhos, iniciação científica, pesquisas, provas e tarefas diversificadas* são instrumentos utilizados, assim como o gestor B9, que aponta *prova por componente curricular, provas por área do conhecimento, trabalhos em grupo e pesquisa de iniciação científica.* Na medida em que estes gestores identificam na escola a ampliação do repertório de instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula, acrescentando em seu discurso aspectos qualitativos, há uma demonstração de que o corpo docente da escola passa a conceber avaliação de maneira contínua, assim como citado anteriormente neste trabalho, nas palavras de Perrenoud (1999), com sendo uma avaliação não isolada do processo educacional, e formativa enquanto intervenção diferenciada que permita uma autorregulação das aprendizagens individuais, haja vista serem acrescentados aspectos individuais em suas respostas.

Observa-se pelas respostas que, mesmo que todos apontem, no Colégio Marista B, que o uso de provas e trabalhos é uma referência forte de instrumento na avaliação interna, a maioria dos respondentes apontam que a avaliação avança em

relação às provas e trabalhos, levando em consideração outros aspectos no processo.

Quanto aos resultados do Marista E, destaca-se que todos os profissionais que responderam ao questionário colocam elementos da avaliação realizada numa perspectiva da avaliação diagnóstica e formativa. Suas respostas demonstram claramente que os gestores dessa unidade também não percebem a avaliação como produto, mas sim, como processo.

Segundo o gestor E1, *o processo avaliativo em nossa Escola tem sido diversificado e amplo. Além das provas convencionais, são aplicadas provas por área de conhecimento, desde o Ensino Fundamental II. Também cabe ressaltar os trabalhos de grupo com apresentação e, inclusive, banca avaliativa.* Essas provas por área do conhecimento e trabalhos em que os estudantes são avaliados por suas habilidades vinculadas à oralidade e à expressão pessoal são também mencionados pelo gestor E4, que confirma, afirmando que fazem parte da avaliação *as provas por áreas, trabalhos de pesquisa, banca para avaliação de um trabalho (feito em equipe) de estudo de uma situação-problema e observações dos professores em sala de aula.* Também o gestor E6 trata dos trabalhos coletivos e do olhar do educador sobre as atitudes dos estudantes, mencionando em sua resposta os *“trabalhos individuais, trabalhos coletivos, provas e acompanhamento qualitativo de atitudes e proposições”*.

Nas respostas apresentadas anteriormente, a concepção que fica evidenciada não é a de uma avaliação cujo principal objetivo é conferir determinada nota aos estudantes, mas aparecem elementos que indicam uma preocupação com uma aprendizagem integral, tais como *trabalhos em grupos com apresentação, bancas avaliativas, trabalhos de pesquisa e acompanhamento de atitudes e proposições.*

Destaco ainda, entre as respostas, que o processo avaliativo dá demonstração de estar em construção e constante questionamento pela equipe, quando o gestor E3 observa que *preponderantemente as provas (P1, P2 e de Recuperação). Os trabalhos de área possuem grande peso também, tendo parte da avaliação grupal e outra individual. Em terceiro, trabalhos individuais por componente. As observações e outras formas de acompanhamento parecem*

*receber alguma relevância para a composição de média final, conselho de classe e resultado final do estudante no final do ano. Há dificuldade em medir e atribuir nota/conceito para o que é qualitativo. O gestor aponta para dificuldade em mensurar o que é qualitativo.*

Outro gestor que identifica a dificuldade de mensurar os registros e observações, identificando também necessidade de aprimoramento na atribuição de valor, é o gestor E8, quando menciona que *os instrumentos mais utilizados são provas e trabalhos, observações em sala de aula também acontecem, porém o registro destas observações ainda não são sistemáticos e periódicos, precisam ser aprimorados.*

Os elementos destacados parecem indicar que, mesmo diante da evidência de que provas e trabalhos ainda são os instrumentos mais utilizados nos dois colégios, existem iniciativas e propostas de um processo avaliativo menos pautado no produto e mais no processo de cada estudante. Existe, portanto, um discurso por parte dos gestores da escola de que a avaliação classificatória e excludente, amplamente criticada pelos autores citados neste trabalho, já pode estar cedendo espaço para uma avaliação de caráter formativo, contínuo e diagnóstico, não apenas para o colégio, mas principalmente para que o estudante se reconheça neste processo.

Podemos observar que as dimensões apontadas nos documentos da Rede Marista (diagnóstica, formativa e somativa) parecem não estar sendo plenamente colocadas em prática pelos professores na visão dos gestores. A dimensão mais clara identificada pelos gestores é a dimensão somativa da avaliação, que diz respeito à elaboração de juízos quanto ao atingimento de metas preestabelecidas.

Quanto aos instrumentos utilizados, fica mais evidente ainda o distanciamento da avaliação proposta no Projeto Educativo e percebida pelos gestores do CTAP. A autoavaliação, por exemplo, amplamente difundida nos documentos não é sequer citada por algum dos gestores de ambas as unidades. Em uma perspectiva dita diagnóstica, desconsiderar o aspecto da autoavaliação demonstra uma limitação no que diz respeito à implantação efetiva do documento.

A concepção de avaliação identificada pelas respostas é de caráter especificamente heteroavaliativo, ou seja, uma avaliação de professor em relação ao trabalho do estudante. Não foi possível perceber o entendimento dos gestores de que avaliação pode auxiliar o próprio estudante nas suas tomadas de decisões no que diz respeito aos estudos, por exemplo.

Sequer foi possível perceber nas respostas apresentadas uma preocupação dos gestores com a própria avaliação docente entendida a partir dos aspectos avaliativos. Possivelmente identifica-se aqui uma preocupação do caráter diagnóstico da avaliação apenas no que diz respeito ao rendimento do estudante sem o devido olhar sobre os resultados do processo didático-metodológico e das escolhas feitas pelo professor em primeiro lugar e pela escola de forma mais ampla.

#### **5.4 Aspectos que influenciam a avaliação interna**

A quarta questão do questionário tinha por objetivo determinar, na opinião dos gestores dos colégios, quais os aspectos que influenciam de forma mais significativa os resultados das avaliações internas e por que estes aspectos são tão relevantes.

Para qualificar a análise dos resultados obtidos nesta questão, mapeei entre as respostas, categorias que pudessem auxiliar no levantamento dos resultados. De acordo com o que foi respondido pelos gestores, podemos separar as respostas nas seguintes categorias:

- Aspectos relacionados ao papel do professor – Aquelas respostas que indicam a compreensão de que os aspectos relacionados à docência são os que mais influenciam nas avaliações internas;
- Aspectos relacionados ao papel do estudante - Aquelas respostas que indicam a compreensão de que os aspectos relacionados aos estudantes são os que mais influenciam nas avaliações internas;
- Aspectos relacionados ao papel dos gestores - Aquelas respostas que indicam a compreensão de que os aspectos relacionados aos gestores são os que mais influenciam nas avaliações internas;

- Aspectos relacionados ao ambiente e recursos - Aquelas respostas que indicam a compreensão de que os aspectos relacionados ao ambiente e aos recursos disponíveis no colégio são os que mais influenciam nas avaliações internas;
- Aspectos relacionados à proposta pedagógico-avaliativa - Aquelas respostas que indicam a compreensão de que os aspectos relacionados à proposta pedagógico-avaliativa são os que mais influenciam nas avaliações internas.

Quanto ao colégio Marista B, identificamos que nove dos dez respondentes apontaram aspectos vinculados ao papel do professor como sendo os fatores mais significativos de influência nos resultados da avaliação interna.

Observa-se que a equipe gestora aponta muitos elementos significativos diretamente relacionados com o papel do professor, como, por exemplo, o tipo de aula contextualizada e problematizadora, o que pode ser observado na resposta do gestor B1, quando menciona *a qualidade das aulas ministradas pelos professores* e também na resposta do gestor B2, que cita *o ambiente/gestão de sala de aula, planejamento qualificado e professor motivado/qualificado*. Pois, significam *aulas com sentido e interatividade como propõem as Matrizes curriculares e o Projeto Educativo do Brasil Marista, trabalhando o ser integralmente*.

Além desses gestores, a mediação dos professores é destacada na resposta do gestor B5, que declara que há influência da *metodologia utilizada pelos professores durante as aulas, ou seja, a contextualização em forma de problematização*. *A qualidade de conhecimento e mediação dos mestres também é fundamental*. *O ambiente como um todo, sala, equipamentos em geral tem contribuído e muito neste processo*. *O acompanhamento pedagógico tem sido de suma relevância neste processo*, e o planejamento dos professores, evitando que o aluno estude apenas para a prova, mas esteja sempre atento ao que está sendo trabalhado, como na resposta do gestor B4, que diz: *acredito que se inicia pelo planejamento realizado pelos professores de aulas problematizadas e contextualizadas é o ponto de partida para o envolvimento dos estudantes acerca dos temas propostos, onde o conteúdo é o meio para o desenvolvimento de habilidades que levam a construção de competências*. *Essas aulas envolvem os*



*estudantes e a aprendizagem tem um significado na vida deles. O "estudo" antes da prova passa a ser desnecessário, pois eles experimentam, discutem, pesquisam em um processo de construção.*

Destaco também a resposta do gestor B9, quando valoriza o *planejamento por área de conhecimento por parte dos professores, com aulas significativas, contextualizadas e problematizadoras, pois desperta interesse nos estudantes, já que estão aprendendo fatos atuais que acontecem no dia a dia deles, estimula a participação, posicionamento e criticidade. Consequentemente aprendizagem mais significativa.*

Outros aspectos relacionados ao trabalho docente são explicitados pelos gestores. Destaco ainda a valorização da metodologia utilizada pelo professor ao fazer a devolutiva dos erros dos estudantes, mencionada pelo gestor B3, citando que *Na minha opinião o que mais influencia é o modo como o professor vai fazer a devolutiva do "erro" ao estudante, isto é, as correções, o modo como são realizadas, a frequência e o prazo. Porque a maneira como este processo acontece influencia diretamente na motivação dos estudantes e na aprendizagem significativa.* Além disso, outro aspecto trazido pelos gestores diz respeito à *seriedade dos professores, capacitações constantes dos professores e conscientização dos estudantes sobre o seu ofício* relatada pelo gestor B6, resgatando a imagem do educador que planeja e se capacita para as novas demandas e também a crença descrita pelo respondente B7 de (...) *que as práticas pedagógicas diversificadas e inovadoras aliadas a bons hábitos de estudo podem influenciar positivamente e de forma significativa os resultados avaliativos.*

Identifico aqui um alinhamento com a proposta de avaliação descrita por Silva (2006) quando salienta a importância da mediação do educador que possa ocupar posição desta natureza na ação educativa. Segundo a autora é necessário que o professor seja fonte de informações descritivas e interpretativas dos percursos dos estudantes auxiliando na relação entre os mesmos e o conteúdo desenvolvido em sala de aula.

Os gestores B6, B7 e B8, em suas respostas, dão indícios de que são aspectos relativos ao papel do estudante que fazem a maior influência. Podemos

observar isso nas suas contribuições. Enquanto o gestor B6 trata da (...) *conscientização dos estudantes sobre o seu ofício*, o gestor B7 salienta que (...) *bons hábitos de estudo podem influenciar positivamente e de forma significativa os resultados avaliativos*, e o gestor B8 aponta para a importância da (...) *formação familiar* como aspecto que influencia a avaliação interna realizada no Colégio.

Quanto aos aspectos relacionados à gestão, a única menção que é feita pode ser extraída da resposta do gestor B5, quando aponta que (...) *o acompanhamento pedagógico tem sido de suma relevância neste processo*. Quanto aos aspectos relacionados ao ambiente ou aos recursos disponíveis, também o gestor B5 faz a única menção direta quando comenta que (...) *o ambiente como um todo, sala, equipamentos em geral tem contribuído e muito neste processo*.

No que diz respeito aos aspectos relacionados à proposta pedagógico-avaliativa, destaco os gestores B4 e B10, que apontam as aprendizagens significativas desenvolvidas a partir da proposta de trabalho por habilidades e competências e o qualificado processo de planejamento das avaliações por parte dos professores, como podemos perceber em fragmentos de suas respostas: (...) *o envolvimento dos estudantes acerca dos temas propostos, onde o conteúdo é o meio para o desenvolvimento de habilidades que levam à construção de competências (...)* e *a preparação dos instrumentos, coerência com o processo dos estudantes, contextualização*, respectivamente.

Ao analisarmos os resultados obtidos junto aos respondentes do Marista E, chegamos à conclusão de que, neste colégio, apenas dois entre os oito respondentes citaram explicitamente fatores de influência nos resultados das avaliações internas relativos ao papel do professor. O gestor E2, por exemplo, destaca a importância da empatia e do vínculo entre professor e estudante quando afirma que *a dificuldade dos estudantes na construção de hábitos de estudos (mesmo com ações de incentivo por parte dos professores e coordenações). Em segundo plano, às vezes há as dificuldades de empatia com um ou outro professor, o que acaba influenciando na dedicação do estudante na área específica daquele professor (não é regra, mas observo que isto acontece em muitos casos, já foram trazidos relatos inclusive da parte de Famílias)*. O gestor E7 também trata da empatia do professor, destacando o necessário afeto para uma aprendizagem mais

eficaz quando cita *o modo como o professor trabalha e lida com seus estudantes. Hoje em dia sabemos que a empatia e a afetividade implicam diretamente o modo como o estudante irá dedicar-se a tal disciplina.*

Percebem-se, pelas respostas formuladas, elementos que caracterizam o trabalho do professor no aspecto da empatia ou vínculo estabelecido com os estudantes.

Quanto aos aspectos referentes à influência do papel dos estudantes, que nesta escola foram a maioria, isso fica evidente na resposta do gestor E2 quando menciona que o que influencia os resultados da avaliação interna é *a dificuldade dos estudantes na construção de hábitos de estudos (mesmo com ações de incentivo por parte dos professores e coordenações). Em segundo plano, às vezes há as dificuldades de empatia com um ou outro professor, o que acaba influenciando na dedicação do estudante na área específica daquele professor (não é regra, mas observo que isto acontece em muitos casos, já foram trazidos relatos inclusive da parte de Famílias).*

O gestor E3 identifica que por vezes o sistema de avaliação e a forma como são concebidas as notas dos estudantes podem prejudicá-los, influenciando os resultados obtidos. Esse gestor justifica que *a prova por área e o trabalho por área impactam profundamente a composição das médias. Por exemplo: um estudante que pode ser ótimo em Educação Física termina com uma média 6,0 no componente em razão do compartilhamento das notas da área na composição final da nota. Sinceramente, creio que isso por vezes desestimula o estudante, pois há uma tendência de queda nas médias em todas as áreas. Sobram poucas disciplinas em que o estudante possa olhar e se alegrar. A falta de hábito de estudo também influencia os resultados, bem como a ainda presente desorganização na condução dos trabalhos em grupo.* Também é verdade que o gestor E3 assume que não é somente um fator de influência, mas que a falta de hábitos de estudos dificulta o bom rendimento dos estudantes, expresso nos resultados das avaliações.

Outros aspectos relacionados ao comprometimento dos estudantes, por exemplo, são citados. O gestor E5 menciona a *não realização dos trabalhos e baixo*

*rendimento nas provas. Embora tenha melhorado um pouco, falta de entusiasmo de uma grande parte dos estudantes.*

Por outro lado, o gestor E6 destaca uma mudança que vem observando, impactada pela mudança curricular, mas que tem tido efeito no perfil dos estudantes e na melhora de seus resultados. Afirmo o gestor E6 que *pelos dados apresentados, embora ainda não os desejados, acredito que a mudança curricular e a retomada de questões disciplinares amarrando combinações coletivas de incentivo ao estudo, respeito e reposicionamento do Marista E também como algo a ser uma meta de todos os sujeitos (pais, estudantes, professores, colaboradores) influenciaram de forma significativa na melhora de resultados quantitativos e qualitativos”.*

Nas respostas dos gestores E2, E3, E5 e E6, identificamos elementos que dizem respeito aos estudantes, tais como a falta de hábitos de estudos, mesmo com o fomento por parte da coordenação pedagógica e orientação educacional; a composição das notas em provas por área de conhecimento trazendo prejuízos e desmotivação para os estudantes em componentes curriculares com que normalmente possuem maior afinidade; a não realização e entrega de trabalhos por parte dos estudantes; o baixo rendimento nas avaliações; as questões disciplinares e as regras mais claras no que diz respeito à proposta pedagógica e às normas de convivência.

No que diz respeito ao papel desempenhado pelos gestores, é possível identificar alguns elementos que indicam essa evidência. Podemos observar essa característica na menção feita pelo gestor E4, que descreve como fator de melhora de resultados *a equipe gestora ter zelado para criar um ambiente bem humano e educativo entre todos os educadores da unidade. É um ambiente de descontração, de amizade e de muita seriedade no trabalho educativo. Outro aspecto é o acompanhamento do Diretor a cada educador com constantes momentos de feedback personalizados. Porque o ambiente educativo faz respirar um ar leve, um bem-estar, gera disposição para o trabalho e capacidade de maior compreensão quando surgirem dificuldades e conflitos na tarefa educativa. Há uma dinâmica na equipe gestora da Escola de continuar ajudando o educador a prosseguir em sua formação como educador.* Também do gestor E4 foi a única menção em relação ao ambiente ou recursos.

Por outro lado, no que diz respeito à influência causada pela proposta pedagógico-avaliativa, podemos observar na resposta do gestor E1, quando menciona *penso que os resultados internos são fruto e consequência de um processo, e intimamente ligados ao pedagógico. Atualmente estamos num período de estabilidade e crescimento. Mas anos anteriores não foram muito fáceis. Principalmente no período do contextura<sup>5</sup> havia muitas insatisfações e reclamações por parte dos estudantes e alguns pais. O processo atual é claro e didático. Todos compreendem a importância, os objetivos e de funcionamento do processo avaliativo e a proposta de ensino*, que quanto mais clara a proposta estiver, melhores serão os resultados atingidos conforme este gestor. Além desse gestor citado, o respondente E6, cuja resposta já foi apresentada, também traz menção às mudanças curriculares e pedagógicas e o quanto influenciam os resultados. Cito aqui, também, para finalizar esta análise, o gestor E8, que também encontra maior influência nos resultados de aspecto pedagógico-avaliativo quando menciona que *a forma com que as avaliações são elaboradas, por área, buscando uma aproximação entre os componentes curriculares, tanto na prática diária do professor, como no momento da avaliação, são sem dúvida fatores que influenciam nos resultados obtidos.*

Chama a atenção neste quesito o fato de os gestores do colégio Marista E mencionarem aspectos metodológicos e qualidade técnica do professor em uma escala muito menor do que a dos gestores do Marista B. Além disso, nas respostas do colégio Marista E, é possível identificar uma expressão linguística que remete a uma justificativa de resultados negativos, enquanto no Marista B identificam-se respostas que remetem o leitor para resultados positivos.

Por exemplo, enquanto, no Marista E, encontramos expressões tais como (...) *mas anos anteriores não foram muito fáceis (...) havia muitas insatisfações e reclamações (...), (...)* dificuldade dos estudantes na construção de hábitos de estudos (...) *há as dificuldades de empatia com um ou outro professor (...), (...)* isso por vezes desestimula o estudante (...) *falta de hábito de estudo também influencia os resultados, bem como a ainda presente desorganização na condução dos*

---

<sup>5</sup> O Projeto Contextura foi desenvolvido no Colégio Marista E especialmente entre os anos de 2005 e 2010 e compreendia uma mudança metodológica e de espaços pautada em um maior protagonismo do estudante e na construção de uma sala de aula mais contextualizada e pautada em um currículo a partir da resolução de situações-problema.

*trabalhos em grupo e (...) falta de entusiasmo de uma grande parte dos estudantes, no Marista B, as respostas são mais otimistas do ponto de vista dos resultados, como podemos perceber em fragmentos como a qualidade das aulas ministradas (...), (...) essas aulas envolvem os estudantes e a aprendizagem tem um significado na vida deles (...), (...) O acompanhamento pedagógico tem sido de suma relevância neste processo! e (...) podem influenciar positivamente e de forma significativa os resultados avaliativos.*

### **5.5 Aspectos que influenciam os resultados do ENEM**

A quinta questão respondida pelos gestores tinha por objetivo conhecer a opinião deles sobre quais os aspectos que influenciam de forma mais significativa os resultados obtidos nas avaliações externas pelo seu colégio, em especial no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além disso, o questionário solicitava que fosse justificada a resposta dada, indicando os motivos da escolha dos aspectos.

Para auxiliar a exposição dos resultados, faço a opção por categorizar as respostas dos gestores das duas unidades. As categorias escolhidas são as seguintes:

- Aspectos relacionados com a proposta pedagógica - Aquelas respostas que indicam a compreensão de que os aspectos relacionados à proposta pedagógica são os que mais influenciam as avaliações externas;
- Aspectos relacionados com gestão de resultados - Aquelas respostas que indicam a compreensão de que os aspectos relacionados à gestão dos resultados são os que mais influenciam as avaliações externas;
- Aspectos relacionados a elementos socioculturais - Aquelas respostas que indicam a compreensão de que os aspectos relacionados a elementos socioculturais são os que mais influenciam as avaliações externas.

No colégio Marista B, todas as categorias acima foram citadas por pelo menos um dos respondentes. No entanto, a categoria que aparece de forma mais explícita é a dos aspectos relacionados com a proposta pedagógica.

Quanto a esse aspecto, o gestor B1 identifica alinhamento do colégio com a matriz de referência do ENEM quando responde que a *proposta de trabalho do colégio alinhada com a matriz e proposta de avaliação do ENEM* é elemento que influencia os resultados das avaliações externas. O gestor B2 identifica que o trabalho interno não é realizado em função dos resultados do ENEM, mas acaba potencializando por consequência os resultados da avaliação externa. Diz o gestor que *os resultados em avaliações externas são reflexo de um trabalho interno realizado. Não há uma preparação exclusiva para o Enem, por exemplo. Há sim, um trabalho de ensino focado em habilidades e competências integrais dos sujeitos, que são refletidas também nas avaliações externas.*

Além disso, um aspecto bastante citado é o da metodologia utilizada em sala de aula. Para o gestor B6 o colégio utiliza uma *“metodologia que aproxima os estudantes desse ambiente "Enem" há mais tempo e não apenas no último ano. Trabalhar por áreas do conhecimento, habilidades e competências”* é posicionamento institucional que colabora para a melhoria de resultados. O gestor B7 salienta que *a metodologia e a gestão da sala de aula são alguns dos aspectos que influenciam a aprendizagem dos estudantes e conseqüentemente os resultados do ENEM.* O gestor B10 identifica que a busca pela problematização e contextualização do currículo favorece um melhor resultado nestas avaliações uma vez que são pautadas pelo desenvolvimento de competências fundamentadas na resolução de situações-problema. Esse gestor menciona que *a contextualização dos aspectos trabalhados, a problematização, a análise de dados referente à avaliação para averiguar as defasagens do currículo e dos estudantes* são elementos que contribuem para que os estudantes atinjam melhores resultados.

Enquanto o gestor B4 reforça a necessidade de um currículo que desenvolva habilidades e competências quando declara *acredito que o desenvolvimento de habilidades como a criticidade e a leitura de contextos e fenômenos - a tão importante e necessária leitura de mundo,* os gestores B3 e B9 destacam que o estudante, o ambiente familiar e o nível sociocultural interferem nesse resultado.

Para o gestor B3 *motivação pessoal e familiar, importância e preparação que o colégio realiza com os estudantes* são aspectos fundamentais e, para o gestor B9, *além da metodologia adotada pelo colégio, influencia também a autonomia do estudante para a organização e hábito de estudo, hábito de leitura, pesquisa e iniciação científica. O nível sócio cultural da família também interfere, visto que estudantes oriundos de famílias que percebem a educação como um valor, estimulam seus filhos a frequentar cinema, teatros, fazer viagens, etc. fazendo diferença na formação acadêmica desses estudantes.*

Pelas respostas apresentadas, percebemos que os gestores do colégio Marista B entendem que a proposta pedagógica desenvolvida contribui para os resultados apresentados no ENEM. Saliento que, nesta categoria, é possível identificar elementos do processo metodológico, didático e avaliativo, alinhado a partir de diretrizes que indicam a confiança dos gestores no trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula. Destaco inicialmente que os gestores B1, B2, B3, B6, B7, B9 e B10 identificam na proposição do colégio o diferencial.

Podemos observar, claramente, a partir de fragmentos das respostas, que a proposta metodológica é salientada como um avanço do colégio na obtenção de resultados. Podemos perceber essa identificação em (...) *um trabalho de ensino focado em habilidades e competências (...), Metodologia que aproxima os estudantes desse ambiente "Enem" há mais tempo (...), A metodologia e a gestão da sala de aula são alguns dos aspectos (...), Além da metodologia adotada pelo colégio (...), A contextualização dos aspectos trabalhados, a problematização (...).* Além disso, uma avaliação que seja coerente com a matriz de avaliação do ENEM também é destacada quando lemos que a proposta pedagógica e avaliativa do colégio está alinhada com a do ENEM, como menciona o gestor B1.

Observa-se uma certa incoerência em uma primeira análise das respostas: enquanto o gestor B3 destaca que há uma preparação realizada pelo colégio, o gestor B2 menciona que não há uma preparação exclusiva para o ENEM. Acredito, a partir da análise de outros respondentes, como os gestores B4, B6 e B7, que o fato de se optar por um trabalho por áreas do conhecimento, com o desenvolvimento de competências e habilidades, tem como consequência uma melhora nos resultados, haja vista que a Matriz de Referência do ENEM trata dos conteúdos como meios



para o desenvolvimento de habilidades e competências. Portanto, identifica-se que a melhora de resultados, para esse grupo, não está na preparação direta, mas em opções como essas que, para o gestor B7, (...) *influenciam a aprendizagem dos estudantes e conseqüentemente os resultados do ENEM.*

Por outro lado, o gestor B8 aponta que os resultados do ENEM são influenciados por uma maior apropriação e atenção da gestão em relação aos resultados do colégio no exame. Segundo o gestor B8, os resultados do ENEM passam cada vez mais a ser utilizados *como ferramenta de gestão, análise de dados, indicadores, rumos a serem redimensionados, critérios de avaliação interna, quando temos o entendimento de nossa realidade a partir dos resultados, podemos organizar melhor nosso currículo.* Nessa resposta, identificamos que esse gestor parece indicar que este exame pode estar organizando o currículo, o que corrobora com o que Freitas (2007) e Veloso (2009) apresentam. O papel regulador exercido pelo Estado por meio da formatação de uma sistema de avaliação e de avaliações em larga escala parece ditar um novo currículo para o Ensino Médio e os gestores passam a ditá-lo como indicador de avaliação do processo educacional. Parece estar presente nessa resposta uma ideia de que o ENEM, de alguma maneira, dita os rumos do currículo das escolas.

Um terceiro agrupamento, menos evidente neste colégio, traz a percepção de que os resultados do ENEM são influenciados principalmente por aspectos socioculturais. Podemos observar esta ideia fortemente marcada pelo gestor B3, cuja resposta já foi reproduzida anteriormente, que identifica uma maior motivação de famílias e estudantes em torno do ENEM. Além disso, o gestor B5 cita essa percepção de forma ainda mais evidente quando menciona que a influência nos resultados tem como motivação *a mudança de cultura dos estudantes e professores! Isso para que estes se aproximem cada vez mais do que é solicitado pelas avaliações externas.*

Ao analisar as respostas do colégio Marista E, observa-se uma significativa diferença entre as percepções dos gestores em relação aos fatores que mais influenciam os resultados do ENEM. No primeiro agrupamento ficam evidentes as falas de três gestores que entendem que a proposta pedagógica é o principal fator. O gestor E4, cuja resposta foi *o fato de ainda os educadores não estarem totalmente*

*convictos de que é importante a Escola atingir uma avaliação positiva no ENEM. Ainda. Como corpo de educadores além de ainda faltar essa convicção, estarem atrelados à forma antiga de avaliação, isto é, por disciplinas separadas. A forma interdisciplinar de avaliar ainda não foi completamente incorporada e assumida convictamente pelo corpo docente. Ainda temos progressos a fazer nesse aspecto. Apresenta, especialmente no trecho final de sua resposta, aspectos como o trabalho interdisciplinar, que poderia alavancar melhores resultados.*

Já o gestor E6 identifica a influência da clareza do planejamento realizado pela escola como um aspecto relevante quando menciona que *o acompanhamento e análise dos nossos planejamentos na perspectiva de os mesmos estarem dialogando com as competências e habilidades, nos diferentes níveis de complexidade, da Matriz que baliza a avaliação externa e a elaboração de planos de ação com metas para as fragilidades levantadas.* Além desses dois gestores, o gestor E8, reafirma a importância do trabalho interdisciplinar da proposta pedagógica do colégio, referindo que *a forma metodológica que rege a condução do trabalho pedagógico influencia de forma significativa e direta os resultados obtidos no ENEM. O trabalho interdisciplinar, conduzido de forma comprometida, preocupado em contextualizar os conhecimentos desenvolvidos, apoiando os estudantes a fazer relações entre os componentes de cada área e entre as áreas, elaborando avaliações nesta mesma vertente, colaborou e sempre colaborará, em melhores resultados nas avaliações externas.*

No que diz respeito à influência da gestão dos resultados na melhoria no ENEM, nenhuma das respostas dos gestores pode ser categorizada nesse grupo. No entanto, identificou-se que a maioria dos respondentes pode ser categorizada naqueles que entendem que os aspectos socioculturais são os mais importantes na influência nos resultados do ENEM. Para o gestor E1, *a bagagem de aprendizagem obtida ao longo dos anos e a motivação para a realização das avaliações são aspectos determinantes na obtenção de resultados. Percebe-se que falta clareza de objetivos para muitos alunos. Em geral, parecem muito imaturos e sem o foco necessário para atingirem metas. A maioria ainda oscila e tem dúvidas quanto ao curso que pretende fazer no nível superior.* Observa-se em sua resposta que há a inferência do gestor de que o perfil do estudante (imaturado, sem foco, etc.) interfere

nos resultados obtidos. Para o gestor E2, há, inclusive, uma característica da comunidade local que se manifesta na desvalorização do estudo. Diz o gestor E2: *percebo que, conforme a característica dos grupos (maior dedicação e foco, ou o contrário), o aproveitamento é crescente ou não. As oportunidades são dadas, mas vejo que algumas turmas (e estudantes individualmente) nem sempre as aproveitam (aulas extras, simulados, atividades externas...). Há, também, uma característica de comunidade escolar (percepção empírica, pessoal) em relação a fazer ou não o ENEM. Alguns estudantes manifestam sua não adesão por uma questão de cultura familiar (condição socioeconômica, assumir negócio da Família, etc.).* Observa-se na resposta do gestor E5 a mesma identificação feita pelos anteriores em relação aos estudantes, ou seja, a *falta de perspectiva dos estudantes. Um grande número não dá seguimento aos estudos, com isso não realizam ou fazem por fazer.*

A visão do descomprometimento do estudante é corroborada pelo gestor E3 em sua resposta, quando menciona que, *em algumas áreas, como Ciências da Natureza, há uma dificuldade que advém dos baixos resultados mesmo internos. Dificuldade de aprendizagem. Contudo, ainda existe falta de comprometimento do estudante em dar o seu melhor no momento de realizar uma avaliação externa, inclusive respondendo com responsabilidade às questões. Não posso deixar de fora a parcela dos professores que não trabalham suficientemente os dados do ENEM, as habilidades, existem lacunas de conteúdos nas aulas.* A crítica se dá aos estudantes e familiares, mas ainda avança em relação aos professores. Para o gestor E4, *o fato de ainda os educadores não estarem totalmente convictos de que é importante a Escola atingir uma avaliação positiva no ENEM. Ainda. Como corpo de educadores além de ainda faltar essa convicção, estarem atrelados à forma antiga de avaliação, isto é, por disciplinas separadas. A forma interdisciplinar de avaliar ainda não foi completamente incorporada e assumida convictamente pelo corpo docente. Ainda temos progressos a fazer nesse aspecto.*

Enfim, o gestor E7 parece reconhecer que existe um percurso a ser trilhado e que pouco ou quase nada adianta permanecer na crítica aos estudantes e às famílias. Há um espaço de diálogo a ser construído pela gestão para aproximar a família da escola. Segundo o gestor, *a influência se dá nos trabalhos do dia a dia com os estudantes, mas creio que trazer a família para o processo de ensino*

*aprendizagem ou que possam participar de alguma atividade irá facilitar e aproximar o estudante do seu objetivo e resultado.*

Nessas respostas, podemos observar o quanto os aspectos socioculturais são apontados pelos gestores como influenciadores dos resultados obtidos no ENEM. Muitos dos elementos trazidos nessas respostas estão diretamente ligados à postura do estudante em relação ao ENEM, tais como a imaturidade, a falta de clareza nos objetivos de vida, a falta de foco nos estudos, a dificuldade de aprendizagem, a falta de comprometimento com a escola, a falta de perspectiva de vida e a indiferença em relação a essa avaliação. Em relação às famílias, as críticas também aparecem quando mencionada a falta de credibilidade no exame, a falta de aproximação da família com a escola e com o ENEM, o não entendimento da importância dessa avaliação para a vida do filho. Enfim, até mesmo a falta de convicção de alguns professores no ENEM é mencionada pelos gestores.

Essas respostas parecem indicar uma desmobilização com o exame da comunidade em que a escola está inserida. Por outro lado, identifica-se na comparação dos resultados dos dois colégios uma discrepância que pode ser inferida. Enquanto, no Marista B, as influências se deram em um âmbito que traz a responsabilidade dos resultados para o trabalho desenvolvido dentro do colégio, no Marista E, a maioria das respostas remete aos problemas culturais de fora do colégio (estudantes e famílias, principalmente).

Do ponto de vista da relação desse resultado com os documentos da Rede, convém salientar que eles apontam que, tanto no âmbito da avaliação educacional que ocorre no interior das escolas quanto no âmbito da avaliação externa ou institucional, há que se ter uma avaliação planejada e intimamente vinculada à proposta pedagógica e a metodologia utilizada pelos professores. O planejamento parece ocorrer; no entanto, o compromisso com a análise de resultados obtidos parece estar mais evidente na equipe do Marista B. No Marista E, essa visão de que está no outro (estudante e professor) e pouco em si (gestão) a capacidade de melhoria contínua pode identificar pouca apreensão do processo avaliativo por parte da equipe.

## 5.6 O ENEM como indicador de qualidade

O objetivo da sexta pergunta do questionário aplicado era entender se os gestores dos dois colégios pesquisados acreditavam no ENEM como um indicador de qualidade educacional e as justificativas para sua resposta. A categorização dessa resposta se tornou bem evidente, na medida em que utilizamos como agrupamento as respostas:

- Sim – Aquelas respostas que indicam que o ENEM pode ser considerado um indicador de qualidade educacional;
- Não - Aquelas respostas que indicam que o ENEM não pode ser considerado um indicador de qualidade educacional;
- Em parte - Aquelas respostas que indicam que o ENEM pode ser considerado um indicador de qualidade educacional apenas em parte.

Nas respostas obtidas no questionário, percebe-se que os gestores B1, B2, B4, B7, B8, B9 e B10 acreditam que o ENEM pode ser considerado um indicador de qualidade em educação. Há aqueles que entendem que a natureza da avaliação e sua proposta pedagógica são garantias de uma avaliação adequada às necessidades da atualidade e aderente ao modelo de currículo desenvolvido nos colégios maristas, assim como aqueles que acreditam no ENEM como indicador em função de que ele pode se tornar poderosa ferramenta para a gestão revisar os seus processos educacionais.

Dentre aqueles que entendem adequada a proposta pedagógico-avaliativa do ENEM, destaco o gestor B1, que menciona, sobre o ENEM, que *sim, no momento é um dos poucos indicativos aceitos pelo governo para avaliação de qualidade. Considero que sim, pois diferente de um vestibular, o ENEM é um parâmetro para qualificar os trabalhos, direcionar investimentos e baseia-se em competências, ou seja, avalia de fato aprendizagens significativas.* O gestor B9 também considera que a avaliação de competências pode auxiliar o colégio a verificar a qualidade do seu trabalho. Menciona o gestor B9 que *sim, visto que avalia as competências que os estudantes desenvolveram ao longo de toda educação básica, dentro da escola, durante toda sua escolaridade, bem como o estímulo que esse jovem recebeu no ambiente familiar onde se desenvolveu.* Essa afirmação é corroborada pelo gestor

B10, que confirma que *sim, por ser uma avaliação abrangente que avalia habilidades e competências. Por ser problematizadora e contextualizada.*

Além desses, declaram que o ENEM é um indicador de qualidade o gestor B4, que responde *sim. Acredito que uma avaliação externa desafia e desacomoda a gestão escolar.* Esse gestor já identifica o ENEM como ferramenta para a gestão, assim como o gestor B2, que é definitivo: *como um dos indicadores, com certeza. Mas não o único e nem o mais importante. Pode ser considerado por dois motivos: tanto por ser uma avaliação externa de grande relevância social e por sua matriz de referência ser aproximada das matrizes Maristas. O que ajuda é que o Enem, mesmo com demora, libera os microdados que oportunizam detalhadas análises.* Esta análise dos microdados, realizada neste trabalho, é considerada pelos gestores como possibilidade de revisar suas práticas para melhoria contínua. O gestor B7 aponta que *sim, porque através do ENEM e da análise dos indicadores podemos repensar os processos com vistas a melhorar a qualidade do serviço oferecido,* assim como o gestor B8 quando menciona que *sim, quando feita uma análise detalhada dos resultados, nos indica caminhos a seguir e estratégias para melhora do ensino aprendizagem.*

Outros três gestores do Colégio Marista B apontaram que o ENEM pode ser considerado apenas parcialmente como um indicador de qualidade da educação. O gestor B3, por exemplo, indica que o ENEM não é um indicador justo, pois há relação entre o capital sociocultural e a qualidade educacional. Para este gestor, mesmo acreditando que o trabalho da escola faça diferença nos resultados, o exame em questão desconsidera esta variável sendo a mesma avaliação para todos os estudantes de todas as escolas, e ignorando as particularidades pessoais e familiares dos estudantes. O gestor menciona que acredita *em parte; (...) não como verdade absoluta, mas por poder ter trabalhado em diferentes escolas, com diferentes realidades e nível sociocultural e percebo uma relação direta entre o trabalho que se faz nas escolas e os resultados obtidos. Por outro lado, já trabalhei em escolas que fazem um planejamento estratégico o ano todo em vista do ENEM, investindo em aulas extras, em profissionais capacitados e que trabalham em outras escolas com ranking maior e mesmo assim não conseguem atingir os melhores*

*resultados. Daí a minha opinião onde coloco que a motivação pessoal do estudante e familiar influencia diretamente nos resultados.*

O gestor B5 também destaca como fragilidade do ENEM sua dificuldade de avaliar o estudante em sua individualidade e subjetividade. Para o respondente, é possível acreditar apenas *em parte, no meu parecer nenhum método avaliativo é fidedigno ao ponto de avaliar de forma integral um estudante. Precisamos crescer neste conceito avaliativo para que consigamos chegar mais à subjetividade do sujeito.* O gestor B6 concorda e acrescenta que é apenas *em partes, pois não aprofunda e não avalia algumas habilidades.*

No Colégio Marista B, nenhum gestor entende que o ENEM não pode ser considerado um indicador de qualidade educacional.

Os resultados do Colégio Marista E, nesta pergunta, são muito similares. A maioria dos respondentes aponta que sim, o ENEM pode ser considerado um indicador de qualidade. Destaco aqui as respostas dos gestores E1, E3, E4, E5, E6, E7 e E8, que responderam nesse sentido. Para esses gestores, aspectos como a exigência da prova em relação ao conhecimento amplo e interdisciplinar do estudante, a demonstração do comprometimento e da aprendizagem dos estudantes e a praticidade dos conteúdos exigidos na prova são destaques.

Nesse sentido, o gestor E1 afirma: *acredito que sim. Apesar de algumas desconfianças iniciais, o ENEM tem se consolidado e tem sido visto com maior importância e credibilidade. As questões formuladas cada vez mais têm exigido um conhecimento amplo e interdisciplinar. Realmente é preciso demonstrar capacitação para ter um desempenho satisfatório.* O gestor E3 vai além dessa ideia e destaca os conhecimentos e aprendizagens necessários para um resultado de qualidade quando defende que *pode. O resultado revela o quanto todos: estudantes, professores e gestores se envolvem no sentido de gerar conhecimento, aprendizagens, comprometimento e responsabilidade.* A praticidade dos conteúdos é destacada pelo gestor E5 quando menciona que *sim. É um ranque que avalia por área de conhecimento conteúdos práticos na vida do cidadão.*

Os gestores E4, E5 e E8 também concordam que o ENEM pode ser considerado um indicador, mas por motivos diferentes. Para eles, a postura e a utilização desses resultados pela gestão escolar é que poderá tornar o ENEM uma ferramenta útil para o colégio. Para o gestor E4, *pode, pois suas provas são abrangentes, fazendo o educando pensar em profundidade para organizar suas respostas. Os conteúdos das provas fazem referência a um contexto geral do que o educando deveria dominar na etapa de sua caminhada em que está. Ademais, os resultados aparecem comparativamente com outras escolas, o que leva tanto a equipe gestora local quanto seus educadores a não alimentarem fantasias de serem os melhores. Os resultados não totalmente favoráveis para a Escola também ajudam a pensar, refletir, convencer-se e dispor-se a inovar.* Para o gestor E6, também *sim, o ENEM ultrapassa a possibilidade de ranqueamento e apresenta para as escolas as hipóteses de conhecimentos construídos pelos nossos estudantes no término da educação básica, sendo uma ferramenta significativa de indicadores importantes para ações futuras.* Enfim, o uso dos resultados, para gestor E8 implica seu entendimento de que este pode ser um indicador de qualidade. Para esse gestor *pode ser considerado um dos indicadores de qualidade educacional, desde que posterior aos resultados, a instituição escolar faça a reflexão e a análise dos dados alcançados, para posterior aprimoramento de práticas pedagógicas.*

Para o gestor E7, é preciso ainda que o estudante entenda a importância do ENEM para sua vida, como uma etapa a ser vivida. Para ele, *pode, desde que o estudante consiga compreender o quanto ele faz parte da sua avaliação de caminhada na jornada escolar.*

Nenhum gestor do Colégio Marista E aponta que o ENEM pode ser considerado apenas em parte como um indicador, porém a manifestação do gestor E2 indica que, na sua opinião, o ENEM ainda não pode ser considerado um indicador, pois, na comunidade em que está inserido, ainda não há um reconhecimento da importância do exame. Esse gestor afirma: *não sei se hoje pode ser considerado. Ele tem potencial para ser visto, a proposta de análise por áreas e a forma de avaliação (com distratores). Porém, no contexto atual, vejo que ele não tem ainda uma adesão representativa (pelo menos em nossa Escola e, talvez, em outras) para que realmente seja considerado como representativo desta qualidade.*



## 5.7 Ações que influenciam os resultados do ENEM

A questão número sete perguntava aos gestores dos dois colégios pesquisados quais são as ações concretas realizadas pelos colégios que, na opinião deles, influenciam os resultados do ENEM. Para tanto, foi necessário que esses gestores explicitassem as ações e justificassem suas respostas.

A fim de facilitar a leitura e interpretação das respostas, os dados foram categorizados em três agrupamentos de respostas:

- Professor – Aquelas ações apresentadas pelos respondentes que identificam nas ações desempenhadas, ou sob responsabilidade do professor, as ações que influenciam nos resultados do ENEM, realizadas pelo colégio;
- Gestão da Escola – Aquelas ações apresentadas pelos respondentes que identificam nas ações da gestão educacional, ou sob responsabilidade dos gestores do Colégio, as ações que já realizam e que fazem diferença nos resultados do ENEM;
- Gestão de Rede – Aquelas ações apresentadas pelos respondentes que identificam nas ações orientadas pela gestão da rede, ou sob responsabilidade da Rede Marista, em suas opções político-pedagógicas já realizadas que fazem diferença nos resultados do ENEM.

Quanto aos gestores do Marista B, foi possível perceber que todos os respondentes apontaram elementos que nos remetem para ações desenvolvidas sob a responsabilidade do professor. Nas respostas apresentadas, identifica-se que o planejamento docente é mencionado pelos gestores como um ponto alto realizado na escola que gera resultados no ENEM.

Segundo o gestor B1, *além de simulados, exercícios práticos e trabalho interdisciplinar... Foi realizado um mapeamento junto com a equipe da Gerência Educacional para aproximar a Matriz do ENEM com a Matriz Marista, identificando*

*semelhanças e diferenças, aproximando os planejamentos...* Para esse gestor, o planejamento docente alinhado com a Matriz de Referência do ENEM é um exemplo de ação que impacta nos resultados. Observa-se que essa percepção é corroborada pelo gestor B3, que indica que *o investimento do corpo docente e no perfil profissional; a qualidade do planejamento dos professores; o acompanhamento no planejamento; a análise quantitativa e qualitativa dos resultados das provas por área do conhecimento; a motivação dos professores; a qualidade das aulas e a metodologia utilizada* são ações que causam melhoria nos resultados.

Destaco fragmentos dessas duas respostas, tais como (...) *aproximando os planejamentos (...)* e (...) *a qualidade do planejamento dos professores; o acompanhamento no planejamento (...)* que indicam a preocupação com um planejamento qualificado por parte dos professores. O gestor B2 aponta que são ações de impacto *o foco no trabalho interno, como citado na questão 4: gestão de sala de aula, planejamento qualificado e professor motivado/qualificado. Tudo isso sintonizado por um processo sistemático de acompanhamento aos docentes e discentes, e o gestor B9 aponta as aulas problematizadoras e contextualizadas. Provas e trabalhos por área do conhecimento. Planejamento das aulas por competência e habilidades, utilizando os conteúdos como meio. Processo de iniciação científica desenvolvido ao longo do ano letivo. Orientação e acompanhamento dos estudos na organização do estudo. Incentivo à leitura. Acompanhamento da aprendizagem dos estudantes pelo núcleo de apoio pedagógico, entre outros. Todas essas ações contribuem para que os estudantes tenham motivação para aprender, sentindo-se seguros e conseqüentemente cheguem a uma aprendizagem significativa.* Para os gestores B2 e B9, o planejamento qualificado das aulas, na perspectiva do desenvolvimento de habilidades e competências, são diferenciais na busca por melhores resultados.

O gestor B4 entende ainda que essas ações iniciam *pela escolha dos profissionais que lideram os processos pedagógicos e educacionais e os professores. Aqui em nossa escola temos critérios estabelecidos pela equipe, o cuidado para que tenham habilidades específicas como: mediadores, dialógicos, que tenham postura de adultos ao mesmo tempo em que estejam abertos a escutarem os anseios e questionamentos dos meninos e das meninas. O planejamento e as*

*avaliações por área do conhecimento permitem a aproximação entre os componentes curriculares tornam o currículo uma rede de conhecimentos e de significados. O acompanhamento dos setores e a unidade de concepção e de ação junto aos estudantes e professores. Também, em sua resposta, identifica-se a preocupação com o planejamento realizado pelo professor. O gestor B7 também faz menção ao planejamento do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, bem como o planejamento de ações comuns ao grupo de professores para a gestão dos processos que ocorrem nas salas de aula. Para esse gestor a reestruturação curricular com objetivo de implementar as matrizes curriculares aliada à formação de professores e ao planejamento de uma gestão da sala de aula com algumas padronizações se constituem em algumas das ações que têm contribuído para a melhoria dos nossos resultados no ENEM.*

Destaco ainda o gestor B5, que aponta que *estudos focados, metodologia utilizada por área do conhecimento e a problematização dos diferentes conteúdos...* são ações que influenciam no resultado, enquanto o gestor B6 traz outros elementos, tais como *aula Enem, realizada com os estudantes do 3º ano EM e um período semanal com professores de diferentes componentes curriculares. Projeto Plus, que traz discussões de assuntos referidos nas provas com estudantes do Ensino Médio. Provas por áreas do conhecimento, oficinas de hábitos de estudos e organização da rotina escolar com os estudantes de 5º ano ao Ensino Médio. Participação de estudantes do 2º e 3º ano do Ensino Médio em simulados e eventos referentes ao tema.*

Segundo o gestor B8, são ações ainda os *núcleos de aprendizagem, palestras, trabalho do professor em sala de aula com teias do conhecimento*; já o gestor B10 indica a *iniciação científica, formação continuada dos professores, perfil do docente entre outros. Estas ações ajudam a qualificar o ensino aprendizagem e conseqüentemente os resultados.*

Observa-se, portanto, que todos os gestores remetem importância às ações que possuem relação direta com o trabalho do professor. Para facilitar o entendimento, descrevo no Quadro 3 as ações citadas que dizem respeito ao trabalho desenvolvido pelos professores.

Quadro 3 – Ações desenvolvidas sob responsabilidade do Professor

Ação	Incidência
<b>Planejamento Docente</b>	6
<b>Trabalho Interdisciplinar / Problematização / Contextualização</b>	4
<b>Gestão de sala de aula</b>	4
<b>Motivação/ Qualificação do professor</b>	4
<b>Qualidade das aulas</b>	1
<b>Exercícios alinhados ao ENEM</b>	1

Fonte: Elaborado pelo autor

Pode-se observar, no Quadro 3, que a preocupação com a qualidade do trabalho dos professores e de sala de aula é bastante significativa no Colégio Marista B.

Quanto às ações realizadas que dizem respeito à gestão da escola, podemos identificar, nas respostas escritas acima, fragmentos que revelam o olhar sobre a gestão da unidade. Os gestores B2, B3 e B4 remetem ao acompanhamento docente como podemos perceber, respectivamente, em suas falas, tais como (...) *sintonizado por um processo sistemático de acompanhamento aos docentes e discentes, (...) o acompanhamento no planejamento (...) e (...) o acompanhamento dos setores e a unidade de concepção e de ação junto aos estudantes e professores.*

Além disso, o processo de seleção dos profissionais docentes é indicado como uma ação positiva. Identificamos, na resposta do gestor B4, esta preocupação em relação a critérios de avaliação do educador em sua contratação. Escreve o gestor que *inicia pela escolha dos profissionais que lideram os processos pedagógicos e educacionais e os professores. Aqui em nossa escola temos critérios estabelecidos pela equipe, o cuidado para que tenham habilidades específicas (...).*

Os gestores B6, B8, B9 e B10 corroboram a ideia dos demais de que a gestão da escola faz diferença no trabalho desenvolvido. Em especial, na resposta desses gestores, identifica-se o acompanhamento do docente e do estudante por parte da equipe. O gestor B6 identifica (...) *a organização da rotina escolar (...)* como uma ação eficaz. O gestor B8 faz menção às (...) *palestras (...)* realizadas com intuito de aproximar o estudante dessa realidade, e o gestor B9 destaca vários elementos e

opções promovidas pela escola, tais como o (...) *processo de iniciação científica desenvolvido ao longo do ano letivo. Orientação e acompanhamento dos estudos na organização do estudo. Incentivo à leitura. Acompanhamento da aprendizagem dos estudantes pelo do núcleo de apoio pedagógico, entre outros (...)*. Observa-se que o gestor B10 também faz menção à iniciação científica e ainda destaca a formação de professores como um aspecto importante para a melhoria de resultados. Segundo esse gestor, (...) *estas ações ajudam a qualificar o ensino aprendizagem e conseqüentemente os resultados*.

Quanto ao Marista E, podemos perceber que os aspectos vinculados ao professor aparecem nas respostas dos questionários. Dentre as que identificam no professor ações que influenciam no resultado, destaco aquelas que demonstram a importância de o professor planejar as suas aulas de acordo com a matriz de referência do ENEM. Conforme o gestor E6, (...) *mudar práticas contribui, (...), na melhora de resultados (...)*, e os gestores E3, E7 e E8 apontam o (...) *tratamento de muitos temas de atualidades em sala de aula pelos professores (...), (...)* aulas *interdisciplinares e (...)* contextualizadas (...).

No Quadro 4, podemos identificar as ações desenvolvidas pelo professor e compará-las com os resultados apresentados Quadro 3, referente ao colégio Marista B.

Quadro 4 – Ações Desenvolvidas pelo Professor

<b>Ação</b>	<b>Incidência</b>
<b>Planejamento Docente</b>	0
<b>Trabalho Interdisciplinar / Problematização / Contextualização</b>	3
<b>Gestão de sala de aula</b>	1
<b>Motivação/ Qualificação do professor</b>	1
<b>Qualidade das aulas</b>	2
<b>Exercícios alinhados ao ENEM</b>	1

Aqui evidenciamos outra grande diferença entre os dois Colégios. Observa-se que, enquanto o Marista B identifica o planejamento docente como uma ação que influencia os resultados de maneira mais direta, no Marista E, nenhum dos

respondentes faz menção ao planejamento docente. Além disso, a incidência de fatores ligados ao trabalho docente nessa escola é menor do que os aspectos elencados pelo Colégio Marista B.

Quanto aos aspectos relacionados à gestão da Rede, o gestor E1 identifica que, (...) *conforme já frisamos em questão anterior, o processo de ensino e avaliativo tem sido trabalhado (desde cedo) de uma forma que futuramente favorecerá o estudante a ter um bom desempenho no ENEM.* O gestor afirma que a proposta avaliativa de Rede é um fator de influência significativa nos resultados do ENEM. O gestor E2 aponta para as ferramentas que a Rede proporciona para um mapeamento adequado e também as opções da política pedagógica da Rede. Diz o respondente: *acredito que o foco mais amplo, com oferta de diferentes propostas (currículo por área, aulas extras com professores externos, atividades junto externas, como o Mais Enem da FTD) (...).* O gestor E3 indica a utilização de provas por área do conhecimento como sendo um diferencial. Essa proposta também é uma orientação de Rede para aproximar a avaliação da forma que a Matriz de Referência do ENEM propõe.

O gestor E5 também cita as avaliações por área do conhecimento, bem como a construção de uma identidade de área no colégio por parte dos professores de uma mesma área do conhecimento. O gestor E6 aponta para a opção das Matrizes Curriculares do Brasil Marista pelo trabalho por Competências e habilidades. Para E6, *o primeiro passo foi realizarmos os deslocamentos necessários para compreensão de uma proposta que utiliza os conteúdos como meio para o desenvolvimento de habilidades e competências e não mais como um fim como trabalhamos na escola moderna que nos formou (...).*

No entanto, o Colégio E apresenta ações vinculadas às opções realizadas pelo Colégio. As ações que influenciam os resultados, apontadas pelo Colégio, são a opção de realização de simulados de ENEM; a criação de grupos focais para desenvolvimento de hábitos de estudo nos estudantes; uso dos dados e sistemas de análise de resultados do ENEM; trabalho focado no ENEM junto aos professores; encontros de formação com estudantes com foco no projeto de vida; introdução de palestras com professores de cursinhos na escola; acompanhamento personalizado para que o estudante se inscreva, pague e realize a prova; firme orientação do

Serviço de Coordenação Pedagógica para todos os professores, aliado a uma vigilância no tocante à organização das provas; formações de professores na perspectiva do ENEM; mudança na cultura da falta de estudo dos estudantes; rodas de estudo; *workshop*; desenvolvimento de um núcleo de apoio pedagógico no colégio; deslocamento do foco dos laboratórios de aprendizagem; palestras; inserção no plano de ação dos professores de metas com indicadores; apresentação para os alunos concluintes das possibilidades e desafios do ENEM; e elaboração coletiva de avaliações por parte dos professores.

### **5.8 Ações que poderiam ser realizadas pelo colégio para melhoria de resultados**

Em relação ao questionamento realizado na oitava pergunta do questionário, os respondentes apresentaram aspectos relativos aos procedimentos diretamente relacionados ao trabalho docente e aspectos relacionados ao trabalho da gestão.

No Colégio Marista B, as ações relativas ao trabalho docente, apresentadas pelos respondentes, foram as seguintes:

- Desenvolver o planejamento docente de acordo com a Matriz do ENEM (B1, B3);
- Promover aulas que preparem os alunos para o ENEM (B2);
- Promover oficinas para estudantes por área do conhecimento (B4);
- Aprofundar conhecimentos sobre o ENEM e seus resultados nas suas áreas do conhecimento (B5);
- Aproximar a avaliação interna do ENEM (B6).

Quanto à gestão da unidade, as ações que poderiam ser realizadas, apontadas pelos respondentes, foram as seguintes:

- Promover maior orientação aos estudantes sobre a prova do ENEM e seus benefícios (B1);
- Incentivar os alunos a realizar a prova (B1);

- Realizar com cada estudante um plano de ação com vistas a minimizar suas dificuldades até o ENEM (B1);
- Aperfeiçoar o processo de acompanhamento docente (B2);
- Intensificar o acompanhamento do currículo por parte do SOE e SCP (B4);
- Trabalhar os hábitos de estudos dos estudantes (B5, B10);
- Fortalecer o perfil dos estudantes que valorizem os estudos (B5);
- Promover mais simulados no estilo das provas do ENEM (B6);
- Qualificar o entendimento por parte da comunidade escolar a respeito da importância das mudanças metodológicas e sua relação com o ENEM (B8);
- Promover capacitação para os pais em relação ao ENEM (B9);
- Aumentar saídas de estudos (B9);
- Incentivar a construção da autonomia no estudante (B9);
- Enriquecer o capital sociocultural dos estudantes (B10).

Por outro lado, no Colégio Marista E, foram as seguintes as ações possíveis de serem realizadas para melhoria dos resultados que possuem relação com o trabalho dos professores:

- Aperfeiçoar o trabalho de contextualização e problematização desenvolvido pelos professores (E1);
- Aprofundar os conhecimentos docentes acerca da matriz de referência utilizada pelo ENEM (E3, E4);
- Promover a solução das lacunas e defasagens dos estudantes (E3);
- Aproximar a avaliação interna do ENEM (E3, E8);
- Motivar os estudantes para terem maior empenho em participar da avaliação (E4);
- Ampliar os horizontes como educador para olhar seus conteúdos para além dos conteúdos específicos de seus componentes curriculares (E4);
- Realizar análise dos resultados de suas áreas do conhecimento no ENEM com o objetivo de mapear as maiores dificuldades (E6);
- Promover mais aulas interdisciplinares entre professores diferentes (E8);
- Contextualizar os conceitos em sala de aula (E8);



- Realizar alinhamento vertical do currículo para diminuir as lacunas (E8).

Quanto às ações possíveis para melhoria que possuem relação com o trabalho da gestão, destaco as que seguem:

- Criar projetos que envolvam as famílias dos estudantes (E1);
- Promover espaço de construção do Projeto de Vida dos estudantes (E3, E1);
- Mostrar os resultados da escola no ENEM e estabelecer metas por áreas do conhecimento (E2);
  - Promover maior orientação aos estudantes sobre a prova do ENEM e seus benefícios (E2);
  - Trabalhar os hábitos de estudos dos estudantes (E4);
  - Reverter característica local da não valorização dos estudos (E5);
  - Promover capacitação para os pais em relação ao ENEM (E7);
  - Capacitar os professores para essa avaliação (E8).

A partir das ações elencadas, enumero alguns aspectos em relação às ações sugeridas pelas duas unidades educacionais.

1) As ações sugeridas pelas duas escolas não trazem significativo diferencial entre o que é realizado e aquilo que poderia ser realizado pelas unidades, pois as citações, em sua maioria, dizem respeito a projetos ou ações que já fazem parte do cotidiano escolar na Rede Marista.

2) Percebe-se que, no entendimento de ambas, o ENEM deva fazer parte do **Projeto de Vida** dos estudantes, assim como outras possibilidades de experiências que se abrem no horizonte dos jovens concluintes do Ensino Médio.

3) Nas duas unidades é destacada com evidência a importância do desenvolvimento, em toda a caminhada escolar, dos **Hábitos de Estudo**. O perfil do estudante aliado à postura de aluno comprometido com sua própria aprendizagem mereceu destaque nos dois colégios como sendo possibilidade de melhoria de resultados.

4) Em ambas as unidades, pode-se destacar a importância de uma **Formação** adequada para professores, famílias e estudantes sobre os benefícios, a metodologia e a matriz de referência do ENEM, a fim de que os diversos públicos

entendam sobre a prova que está sendo desenvolvida. Em nenhuma das unidades foi sugerida ação de formação dos gestores das unidades sobre o tema proposto.

5) Nas duas unidades, é citada a necessidade de uma análise dos **Resultados** obtidos pelos Colégios com o intuito de reconhecer as maiores dificuldades e fragilidades dessas unidades e agir sobre elas.

6) Estabelecendo uma comparação entre as respostas dos dois colégios, é possível identificar que, a partir das respostas obtidas, parece haver um maior empoderamento do papel do gestor no Colégio Marista B, ou seja, há um predomínio neste colégio das ações que dizem respeito ao gestor, enquanto, no Marista E, há um equilíbrio de ações entre equipe gestora e docentes.

7) Nos dois Colégios aparece a ação de aproximação da **Avaliação Interna** com a avaliação promovida pelo ENEM. Essa identificação ratifica a necessidade de um melhor posicionamento institucional acerca dessa avaliação. Algumas respostas apontam para a necessidade de preparação do estudante para o ENEM. De acordo com o que foi visto no vasto referencial teórico apresentado, ao recorrer a uma estratégia como essa, estaríamos promovendo uma avaliação formativa, mediadora e diagnóstica? Nesse caso, entendo que existe um distanciamento entre a concepção de avaliação de alguns gestores das unidades em relação àquela promovida pela Rede Marista em seus documentos.

8) Destaco ainda o gestor B7, que, mesmo diante da provocação feita pela pergunta, deixa clara a sua posição: *penso que o resultado no ENEM não deve ser a causa e sim a consequência de um trabalho comprometido e reflexivo por parte dos educadores e gestores do colégio (B7).*

### **5.9 Ações que poderiam ser realizadas pela Rede Marista para melhoria de resultados**

No que diz respeito às ações que poderiam ser realizadas pela Rede Marista para obtenção de melhores resultados no ENEM, foi possível classificar as ações em três agrupamentos distintos:

- Gestão De Rede – Dizem respeito às sugestões que impactam em processos ou documentos da Rede, bem como em políticas adotadas

pela rede no que concerne à carga horária, valores de hora-aula, políticas de recursos humanos, investimentos em adequações de espaços físicos, realização de *benchmarking* fora da Rede, estabelecimento de metas e objetivos para esta avaliação externa e até mesmo um posicionamento mais claro de Rede sobre o ENEM;

- Formação de Professores – Dizem respeito às sugestões que apontam a necessidade de supressão de lacunas dos professores de todos os níveis e áreas do conhecimento, bem como a realização de eventos para professores sobre o ENEM e sua forma de avaliação;
- Formação de Estudantes – Dizem respeito às sugestões que apontam a necessidade de formação dos estudantes para a avaliação.

Nos Colégios Maristas B e E, o aspecto da Gestão de Rede foi aquele que teve o maior número de sugestões. Foi possível identificar 14 sugestões no Marista B e 11 sugestões no Marista E.

Quanto às sugestões do Marista B em relação à Gestão de Rede, destaco as seguintes:

- Necessidade de maior aproximação das Matrizes Curriculares do Brasil Marista com a Matriz de Referência do ENEM (B1);
- Fortalecimento e foco nos processos internos do Colégio, tais como o planejamento docente e as avaliações internas (B2);
- Promoção de videoconferências entre os Colégios, em especial com aqueles que possuem melhores resultados, para entendimento dos processos realizados no Colégio e investimento em carga horária para oficinas por área do conhecimento no turno inverso para os estudantes (B3);
- Necessidade de repensar as lideranças dos Colégios. Conforme o gestor B4 *repensar o perfil das lideranças das escolas. Lideranças que compreendam esse novo modelo de currículo e tenham a coragem de materializá-lo. Profissionais que tenham gosto pela pesquisa, pelo estudo e pelo conhecimento e seu processo de construção;*
  - Formação de bons líderes pedagógicos (B5);
  - Promoção de simulados em Rede (B6);

- Definição do posicionamento da Rede Marista em relação ao ENEM. Para o gestor B8, definir a *posição da rede se o ENEM é importante ou não como resultado para que todos tenham esta consciência*;
- Construção de uma política de Recursos Humanos que permita a retenção de profissionais qualificados e valorização dos educadores (B9);
- Qualificação dos espaços físicos da escola proporcionando melhores condições de aprendizagem (B10).

Quanto aos aspectos citados no Colégio Marista B sobre Formação de Professores, os gestores fazem referência à *formação e acompanhamento das rotinas de sala de aula* (B2), ao investimento por parte da Rede *em encontros de formação com os professores do Ensino Médio, particularmente, com profissionais ligados diretamente ao ENEM* (B3), à necessidade de investir em profissionais *que tenham gosto pela pesquisa, pelo estudo e pelo conhecimento e seu processo de construção*, que sejam *competentes nas questões das infâncias, das juventudes e na leitura de mundo* e, em especial, que a Rede tenha mais atenção com a qualificação dos profissionais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (B4). Além desses gestores, saliento ainda que o gestor B7 acredita *que continuar investindo na formação continuada dos educadores* pode trazer bons resultados para os estudantes. O gestor B9 corrobora essa ideia quando menciona a importância da *capacitação técnica pedagógica dos educadores de todos os níveis de ensino*.

Além dessas já citadas sugestões, um gestor do Colégio Marista B mencionou um aspecto relacionado à Formação dos Estudantes. Para o gestor, o Colégio deve *continuar e intensificar a busca por estudantes com perfil apropriado ao nosso método*. Deve-se salientar aqui que a perspectiva da Rede não é a da seleção de estudantes, mas a de que sua missão é ensinar crianças e jovens sem distinção de perfil e que todos que procuram a Rede tenham o mesmo compromisso de um ensino de qualidade.

Quanto aos gestores do Colégio Marista E, identificamos que muitas contribuições foram feitas no que tange à Gestão de Rede. Dentre as ações que posso destacar, os gestores E1 e E6 apontam para a necessidade de construção e disseminação de metas e desafios mais claros para as unidades sem fomentar a competitividade entre elas. O respondente E2 sugere a necessidade de realização

de *benchmarking* para conhecimento do trabalho desenvolvido em outros colégios de fora da Rede Marista.

O gestor E4 sugere que a Rede provoque os professores das unidades para investir em inovação e novas experiências didático-metodológicas. Segundo este gestor também, é necessário que a Rede Marista, por meio da Gerência Educacional, exija melhores resultados das unidades. Conforme ele, deve a *Gerência Educacional não ter medo de ser firme em suas orientações e exigências pontuais para o conjunto das unidades e, algumas exigências específicas para determinadas unidades, segundo as necessidades próprias.*

Apontam ainda os gestores E6 e E8 a necessidade de aprofundar a capacidade da Rede em analisar os resultados obtidos por meio de sistemas gerenciais que organizem os microdados do ENEM de forma mais didática para as equipes diretivas das unidades e seus professores. Já o gestor E7 sugere um maior fomento por parte da Rede da participação dos estudantes em Olimpíadas de Conhecimentos Escolares. Além disso, o gestor E8 aponta ainda a necessidade de rever a aplicação do SIMA, já apresentado neste trabalho, por entender que há um distanciamento entre as duas propostas.

As sugestões apontadas pelos gestores do Colégio Marista E que possuem impacto e relação com o trabalho docente foram as seguintes:

- Investir na formação continuada dos professores com destaque para o trabalho integrado por áreas do conhecimento (E1, E2, E6, E7);
- Oportunizar partilha entre colégios por meio de eventos, encontros ou seminários para disseminação de boas práticas (E1);
- Formar professores na proposta do ENEM a fim de que se apropriem não somente da metodologia dessa avaliação, mas também dos benefícios possíveis para os estudantes que conquistam bons resultados no ENEM (E2);
- Fomentar a publicação de boas práticas docentes no que diz respeito a um ensino contextualizado e interdisciplinar (E4);
- Incentivar a pesquisa por parte dos professores (E6);
- Proporcionar espaços de reflexão docente sobre sua prática vinculando esses momentos à análise dos resultados dos Colégios (E8).

Destaco por fim, as sugestões elencadas pelo Colégio Marista E, em relação à formação dos estudantes. O gestor E2 aponta para a necessidade de troca entre os estudantes. Sugere esse gestor *eventos voltados ao ENEM, onde os estudantes troquem experiências com outros, verificando a realidade externa*. Além disso, apareceu também no Colégio E a sugestão de que se proporcionassem momentos de formação, debates ou eventos sobre o ENEM para os estudantes (E3, E7 e E8).

### **5.10 Retomando objetivos a partir do questionário**

A aplicação do questionário analisado neste capítulo permite estabelecer algumas premissas no sentido de procurar dar respostas adequadas aos objetivos propostos no presente trabalho. No decorrer do desenvolvimento da análise das questões, alguns elementos significativos que trazem luz sobre estes objetivos foram identificados e procuro aqui sistematizar estas percepções e inferências.

Inicialmente, faz-se necessário retomar a organização do trabalho e mencionar que o primeiro objetivo específico enunciado (analisar e comparar os resultados obtidos em uma avaliação de larga escala (ENEM) entre duas unidades da Rede de Colégios de características socioculturais e econômicas semelhantes, nos resultados dos anos de 2012 e 2014) foi desenvolvido no decorrer do capítulo 4, intitulado Os Resultados do ENEM e os Documentos da Rede: Qual a Concepção de Avaliação?.

Quanto ao segundo objetivo específico (mapear o posicionamento dos gestores das duas unidades em relação à avaliação e ao ENEM e verificar suas percepções em relação ao alinhamento do ENEM com a concepção de avaliação adotada pela Rede), procuro discorrer a partir da análise feita.

No que diz respeito ao tema avaliação, o trabalho apontou que há intencionalidade e percepção dos gestores de que o tema avaliação avance em relação à aplicação de provas e trabalhos de maneira geral. Mesmo que esses instrumentos ainda sejam os mais expressivos no processo avaliativo, novas formas de avaliar já são percebidas nos dois colégios. Mesmo que de maneira ainda tímida

e sem abandonar a prática dos instrumentos tradicionais de avaliação, há clareza por parte dos gestores do percurso realizado e da necessidade de se avançar ainda mais em relação ao tema.

Foi possível perceber um posicionamento alinhado entre os gestores dos colégios pesquisados no que diz respeito à avaliação, porém foi identificado um distanciamento entre a prática avaliativa atual e a concepção de avaliação diagnóstica e formativa apresentada pelos documentos da Rede Marista. Se, por um lado, foi possível identificar convicção da necessidade de ampliar o conceito de avaliação para um processo como descrito nos documentos da Rede, por outro lado, ainda não foi possível perceber uma inovação disruptiva nessa área. Todas as propostas apresentadas estão na linha das mudanças incrementais, passando a adotar, além das provas e trabalhos, outros critérios e indicadores de aprendizagem.

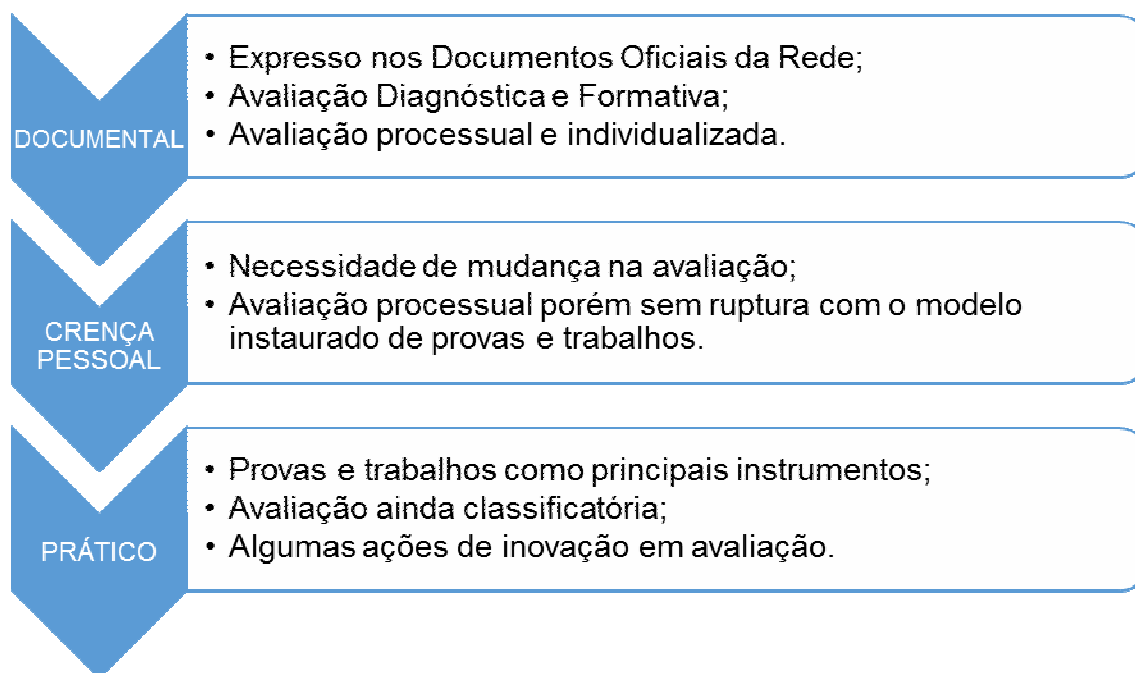
No entanto, foi possível perceber, especialmente em um dos colégios, um “incômodo” com a dificuldade de mensurar os aspectos qualitativos avaliados no processo de aprendizagem dos estudantes. No que diz respeito aos fatores que influenciam os resultados da avaliação identificou-se que o Marista B coloca no papel do educador um fator preponderante e muito significativo. No caso do Marista E, além de um “discurso” que aparenta uma certa negatividade em relação aos resultados, não há uma evidência de quais são os fatores mais significativos para o CTAP.

Tanto no Marista B quanto no Marista E fica evidente que a maioria dos gestores considera o ENEM como um indicador de qualidade educacional, seja pelo fato da proposta de sua matriz de avaliação estar alinhada à proposta pedagógica e curricular da Rede Marista, seja pela possibilidade de aproveitamento dos seus resultados para a gestão escolar utilizar na tomada de decisões.

Sendo assim, pela percepção identificada neste trabalho, parece haver um distanciamento entre a prática avaliativa das unidades pesquisadas na visão dos seus gestores e a concepção de avaliação dos documentos da Rede Marista. Esta percepção vai além da identificada por Truda (2015) de que haveria um distanciamento entre a concepção de avaliação dos gestores e dos documentos. Parece haver, portanto, **três níveis** de conceitos acerca da avaliação: o **nível**

**documental** expresso pelos documentos da Rede Marista, o **nível da crença** pessoal dos gestores e o **nível prático** de avaliação que ocorre em sala de aula.

Figura 2 – Esquema dos Níveis de Concepção sobre Avaliação



No esquema acima, podemos perceber características destes três níveis que parecem existir no interior das escolas, cujas características demonstram a necessidade de uma maior aproximação entre o discurso e a prática.

Quanto ao terceiro objetivo específico enunciado (propor um conjunto de ações de Rede e de unidades que contribuam com o sistema de avaliação adotado e com um maior entendimento sobre o ENEM aos gestores dos Colégios da Rede Marista), aproveito para identificar algumas ações para qualificar os resultados obtidos tanto em nível de Rede quanto no nível das unidades pesquisadas.

- Ações em nível de Rede:

a) Posicionamento – Tornar clara e evidente, para todos os profissionais, a opção da Rede sobre o fato de o ENEM ser um indicador do planejamento Estratégico que impacta na perspectiva da Imagem Institucional e defini-lo como indicador de qualidade educacional para Rede, uma vez que a maioria dos gestores



identifica nele este potencial. Além disso, deixar claro para cada unidade quais as metas e objetivos traçados em termos de resultados a serem atingidos;

b) Processos Internos – Construir um portfólio de orientações com o objetivo de qualificar, descrever e capacitar professores e gestores para o incremento dos processos e procedimentos internos das unidades, tais como planejamento docente por áreas do conhecimento, e não individualizado, sistematização de mudança no processo avaliativo acrescentando para todas as unidades instrumentos avaliativos por áreas do conhecimento, construção colaborativa entre Gerência Educacional e Colégios de um Plano de Formação Continuada customizado para cada unidade educacional, qualificação da rotina de sala de aula dando ênfase ao contrato didático entre professores e estudantes, entre outros;

c) Aprendizagem em Rede – Promover espaços de formação docente, discente e da comunidade escolar sobre o ENEM, destacando a importância de bons resultados para os estudantes. Aproveitar a dinâmica sistêmica da Rede para trazer o tema para os encontros e eventos promovidos dentro da Rede Marista. Promover, por intermédio da Universidade Marista, cursos de extensão sobre a metodologia utilizada no ENEM;

d) Investimentos – Iniciar estudos e *benchmarking* em escolas com os melhores resultados no ENEM no país, para verificar relação entre carga horária e resultados. Caso seja identificada relação, promover grupo de estudos sobre o impacto administrativo de construir uma estrutura curricular “ideal”, que auxilie na melhoria de resultados;

e) Lideranças – Qualificar o grupo de líderes das equipes de CTAP de cada colégio para que se tornem multiplicadores da proposta pedagógica da Rede, uma vez entendida neste trabalho como potencial para qualificação dos resultados;

f) Inovação – Fomentar a inovação didático-metodológica a fim de qualificar a aprendizagem dos estudantes. Investir em tecnologias capazes de maximizar o tempo de trabalho em sala de aula;

g) Gestão de Resultados – Qualificar a análise e estudo dos resultados por meio de ferramentas de gestão de resultados do ENEM, construção de planos de trabalho e estabelecimento de metas.

h) Autoavaliação – Retomar estudos, discussões e análises sobre o papel da autoavaliação por parte de estudantes, professores e gestores no desenvolvimento de seus trabalhos. Para tanto, promover instrumentos para além do instrumento da

autoavaliação, mas também, considerando a construção de um plano de ação individualizado a partir dos resultados obtidos por estes diferentes agentes do processo educacional.

Além dessas propostas que podem ser aplicadas aos dezoito Colégios Pagos da Província Marista do Brasil Sul-Amazônia, destaco ainda ações específicas para os dois colégios em que a pesquisa foi desenvolvida.

- Colégio Marista B

a) Inovação e Pesquisa – Estimular cada vez mais o protagonismo dos professores, fortalecendo o acompanhamento do trabalho docente e incentivando a promoção de aulas contextualizadas, interdisciplinares pautadas na resolução de situações-problema, metodologia utilizada pelo exame em questão.

b) Perfil do Estudante – Investir em um projeto de escola que ensine estudantes a construir hábitos de estudos para que possa se firmar no mercado educacional como referência de inovação metodológica.

c) Perfil do CTAP – Capacitar os diferentes membros do CTAP aproximando suas percepções sobre educação, investindo na formação de profissionais que valorizem este espaço que ocupam como estratégico para a tomada de decisões relativas à aprendizagem dos estudantes.

- Colégio Marista E

a) Cultura Organizacional – Convocar a alta gestão do Colégio (CTAP) a adquirir postura uniforme de trabalho contra a cultura vigente de falta de motivação e estudo por parte dos estudantes. Desenvolver sentimento de pertença e orgulho, auxiliando a mudar o perfil da comunidade escolar por meio de formação continuada para os diferentes agentes do processo educativo.

b) Gestão de Resultados – estabelecer internamente metas claras para os professores e continuar investindo na sua capacitação a fim de qualificar o processo de ensino mediado por esses professores.

c) Avaliação Interna – Promover avaliação interna rigorosa, sem esquecer, no entanto, de promover o resgate das dificuldades apresentadas pelos estudantes ao longo do percurso escolar. Auxiliar na construção de um ambiente investigador e

dinâmico em sala de aula, onde os estudantes possam ser cada vez mais autores do seu próprio conhecimento.

No próximo capítulo procurarei fazer a síntese do trabalho com as considerações finais, apontando relações entre as análises realizadas até o presente momento neste trabalho.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido apresentou como tema principal a avaliação em larga escala. Discussões acerca da importância para a gestão do papel desta avaliação e de sua relação com a avaliação educacional desenvolvida internamente nas unidades escolares foram desenvolvidas ao longo dos capítulos. Em especial, procurei dedicar-me a avaliar a importância do ENEM enquanto indicador de qualidade para as escolas na percepção dos gestores.

Inicialmente procurei introduzir o tema destacando a importância da avaliação em larga escala para as escolas privadas a partir do ranqueamento publicado pela mídia, estabelecendo relação entre a posição que a escola ocupa e a qualidade de seu ensino. Nesse sentido, apresento o contexto histórico e social no qual o ENEM está inserido e as mudanças às quais historicamente foi submetido.

Diante disso, apresentei a importância que o tema avaliação possui na minha vida pessoal e profissional e quão significativa é essa discussão para minha formação. Além disso, procuro deixar explícito, neste capítulo, a importância de as instituições de ensino problematizarem o tema avaliação, de maneira geral.

Para tanto, apresento a Rede Marista como o território de aprofundamento do meu trabalho e enfatizo os objetivos de realização do presente trabalho. Para atingir o objetivo geral deste trabalho de compreender a natureza da avaliação e os elementos que influenciam para que os resultados de duas escolas da Rede Marista sejam tão distintos no ENEM entre 2012 e 2014, mesmo tendo elas perfis socioculturais semelhantes a partir das percepções dos gestores de duas unidades educacionais maristas, passo a desenvolver pesquisa com foco em duas das dezoito unidades educacionais pagas da Rede Marista.

Procuro aprofundar os conhecimentos em vasto referencial teórico sobre o tema, tanto no que diz respeito às publicações recentes em nível de mestrados e doutorados, quanto no que diz respeito aos principais referenciais bibliográficos sobre o tema da avaliação. Quanto às publicações analisadas que servem de subsídio para o trabalho desenvolvido, destaco Möllmann (2010), Silva (2015) e Truda (2015), que auxiliaram no entendimento de como a avaliação de larga escala

impacta ou pode ser mais bem aproveitada pelos gestores da rede privada, e, no caso de Silva (2015), na Rede Marista, enquanto Truda (2015) alerta para a importância de uma maior apropriação, por parte dos gestores maristas, dos documentos da Rede, fato que foi possível perceber no decorrer deste trabalho.

No que diz respeito ao referencial teórico utilizado, destaco Freitas (2014), Hoffman (2008), Libâneo (2008), Luckesi (2008), Luckesi (2011), Perrenoud (1999), Werle (2010) e Werle (2012). Esses autores fundamentaram a pesquisa desenvolvida e subsidiaram conceitualmente as discussões e questionamentos realizados.

Procurei, ao longo do trabalho, analisar a complexidade do tema avaliação. Desenvolvi pesquisa bibliográfica, levando em consideração os referenciais apontados nos documentos maristas de uma avaliação formativa, mediadora e diagnóstica. Foi possível perceber que, de maneira geral, a literatura bibliográfica critica a adoção de uma concepção de avaliação de caráter classificatório. Critica também a avaliação que se baseia na pedagogia do exame, na qual o estudante é avaliado somente por meio de instrumentos como provas e trabalhos.

No capítulo referente à metodologia deste trabalho, proponho o estudo de caso de duas unidades maristas e explico as opções metodológicas escolhidas, sendo elas a análise documental da Rede Marista, a análise documental dos Microdados do ENEM e a aplicação de questionário para os gestores principais destas escolas.

No que diz respeito às escolas escolhidas para o trabalho, deixo explícito quais as variáveis que possibilitam um estudo de caso incorporado para essas unidades educacionais. Descrevo qual o perfil sociocultural das famílias que compõem a comunidade escolar nesses dois ambientes educacionais e desenvolvo profunda análise dos resultados no ENEM desses dois colégios no período entre 2012 e 2014. Além disso, procuro fazer análise dos três principais documentos escritos pela Rede Marista, que conceituam a avaliação para os colégios.

Ao aprofundar estes resultados, foi possível identificar que a gestão escolar é um dos elementos que impactam nos resultados das unidades. Foi possível

perceber influência da equipe gestora nos encaminhamentos para um melhor resultado educacional, no entanto, outros fatores, tais como, o perfil dos professores e dos estudantes, também parecem impactar os resultados. Uma gestão educacional bem formada, empoderada e inovadora demonstra ter capacidade e condições para qualificar processos e conseqüentemente, melhorar resultados.

No quinto capítulo, desenvolvo a análise das respostas dos questionários aplicados aos gestores do CTAP dos dois colégios. Além da análise desenvolvida, procuro traçar um paralelo entre os objetivos específicos deste trabalho e as análises realizadas.

Cabe destacar aqui que, no decorrer deste trabalho, procurei estabelecer uma relação entre três elementos principais de análise: os documentos da Rede Marista, os Resultados do ENEM e o questionário aplicado aos gestores. Diante desta análise, me proponho a trazer algumas reflexões acerca dos elementos que impactam na diferença entre os resultados de duas unidades semelhantes, cujos estudantes possuem perfil sociocultural e econômico similar.

O primeiro elemento a destacar é a postura da gestão educacional em relação aos resultados. Foi possível perceber que uma gestão que descreve com clareza qual o seu papel diante da necessidade de atingimento de metas, sejam elas numéricas ou subjetivas, mas que tenham relação com a melhoria dos processos, tem maiores condições de desacomodar a comunidade como um todo para modificar estruturas culturais historicamente construídas.

O segundo elemento de destaque é a necessidade de um posicionamento institucional para dar clareza ao papel da gestão quanto aos resultados. Para que se possa exigir da gestão da unidade melhores resultados, é preciso que exista clareza no discurso por parte da alta gestão. Tanto no que diz respeito ao planejamento estratégico, quanto no que diz respeito à condução dos processos pela gerência que orienta as escolas, sente-se a necessidade de maior clareza quanto ao papel da avaliação em larga escala, em especial ao ENEM. Um posicionamento que considere, institucionalmente ou não, o ENEM como indicador de qualidade e, não somente, como indicador de impacto na imagem, favoreceria a uma mesma interpretação por parte dos gestores e a uma mobilização mais equilibrada pelas

unidades. Ou seja, diante da falta de um posicionamento mais claro, cada unidade parece empreender um determinado nível de esforço, de acordo com suas percepções, mas sem a mesma intensidade por parte de cada colégio.

O terceiro elemento que destaco é a necessidade de formação continuada. Os gestores das unidades, que são aquelas pessoas que lideram o processo educacional, não tem total domínio dos processos avaliativos e metodológicos que impactam em melhoria de resultados no ENEM. Neste caso, cada colégio acaba ficando sujeito ao conhecimento e interesse pessoal do profissional que ocupa a função de liderança. Um maior aprofundamento no assunto, para gestores, professores, estudantes e famílias, proposto de maneira sistêmica pela Rede contribuiria para um maior equilíbrio no alcance dos resultados. Enfim, o trabalho demonstra que os elementos da gestão que impactam nos resultados, na percepção dos gestores, são a formação contínua adequada, acompanhamento, empoderamento e inovação.

De acordo com as contribuições dos gestores, foi possível perceber que o ENEM ainda carece de um maior aprofundamento por parte da comunidade escolar. Os gestores entendem que a escola marista não deve preparar para o ENEM, mas sim, este deve fazer parte do projeto de vida dos estudantes. Sendo assim, ele se torna uma das possibilidades que se constituem como caminhos para o aluno no final de sua educação básica. Para tanto, deve-se resgatar e qualificar processos importantes, tais como o desenvolvimento de hábitos de estudos e o processo de autoavaliação, favorecendo a regulação das aprendizagens ao longo da vida.

Entendo que uma das contribuições que este trabalho possui é a descrição de ações de colégio e de Rede Marista que podem ser executadas a fim de se obter melhores resultados e potencializar o trabalho da gestão dos colégios. Um posicionamento de rede mais claro (o que pretendemos enquanto Rede Marista em relação ao ENEM), a melhoria dos processos internos (planejamento docente, avaliações por áreas do conhecimento), aprendizagem em rede (compartilhamento de boas ações já existentes do ponto de vista da gestão e da docência), investimentos (conhecimento sobre o que é feito nas escolas que possuem melhores resultados), liderança (repensar a formação de nossas lideranças), inovação (necessária e urgente utilização de recursos tecnológicos para qualificar e

individualizar o processo avaliativo), gestão de resultados (aprofundamento de ferramentas para melhorar a análise de resultados feita pelos gestores) e autoavaliação (retomar a autoavaliação como chave para o crescimento pessoal do estudante).

Considero que muitas janelas poderiam ser abertas a partir desta produção, seja no que diz respeito ao melhor aproveitamento e definição do impacto do planejamento estratégico nos resultados acadêmicos dos colégios da Rede Marista, seja no aprofundamento de alguma área do conhecimento a partir de seus resultados. Essas janelas não eram objetivo deste trabalho, mas podem significar possibilidades de aprofundamento futuro em novas produções e estudos.

Diante disso, finalizo a presente produção dando evidência e destaque a oportunidade que tive de aprofundar meus conhecimentos aplicados diretamente ao trabalho que desenvolvo e com ênfase em uma das paixões que me levaram a ser educador, a paixão pela avaliação.



## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. Para uma Concetualização Alternativa de Accountability em Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf>. Acesso em: 15 set 2016.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/793/712>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

ASPINWALL, Kath; SIMKINS, Tim; WILKINSON, John F.; MCAULEY, M. John. A utilização de critérios de sucesso. In: PREEDY, Margaret; GLATTER, Ron; LEVACIC, Rosalind (orgs.). **Gestão em educação: estratégia, qualidade e recursos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, Agência. Escolas familiares agrícolas lideram ranking do Enem 2014. **Terra Educação**. Ago. 2015. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/escolas-familiares-agricolas-lideram-o-ranking-do-enem-2014,d1df478f436fb6fbbbe0bd509e6db8f4fhfzsRCRD.html>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Disponível em: [http://www.editoramagister.com/doc\\_348638\\_PORTARIA\\_N\\_438\\_DE\\_28\\_DE\\_MAIO\\_DE\\_1998.aspx](http://www.editoramagister.com/doc_348638_PORTARIA_N_438_DE_28_DE_MAIO_DE_1998.aspx)>. Acesso em: 3 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Médio Inovador**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

BRASIL. **Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Acesso em: 4 dezembro de 2016. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm)>

CAMARGO, Clarice C. O. de. **Métodos de avaliação formativa: Desatando nós e alinhavando possibilidades**. Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado em Educação (Mestre em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – MG, 2014. Disponível em: [http://www.btdt.ufu.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5936](http://www.btdt.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5936)>. Acesso em: 5 de dezembro de 2015.

COLÉGIOS E UNIDADES SOCIAIS DA REDE MARISTA RS-DF-AMAZÔNIA. **Guia de Orientações da Gerência Educacional**. Porto Alegre: CMC, 2014.

\_\_\_\_\_. **Manual do Planejamento Estratégico 2012-2022**. Porto Alegre, 2012.

ESTADO, Agência. Entre as Top 10 no Enem de 2014, minoria fez todo o ensino médio na mesma escola. **RedeTV Notícias**. Ago. 2015. Disponível em: <<http://www.redeTV.uol.com.br/jornalismo/educacao/entre-as-top-10-no-enem-de-2014-minoria-fez-todo-o-ensino-medio-na-mesma-es>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

ESTADO, Agência. 29 das 100 melhores escolas do País são de SP; Sudeste, porém, perde espaço. **RedeTV Notícias**. Ago. 2015. Disponível em: <<http://www.redeTV.uol.com.br/jornalismo/educacao/29-das-100-melhores-escolas-do-pais-sao-de-sp-sudeste-porem-perde-espaco>> Acesso em: 15 ago. 2015.

FIGARI, Gérard. Avaliar: que referencial. **Coleção Ciências da Educação**, v. 21. Porto: Porto Editora, 1996.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Maria Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. Rio de Janeiro: Vozes. 6 ed., 2014.

GONZATTO, Marcelo. Ministro da Educação defende contextualização de rankings do Enem. **ZH Notícias**. Ago. 2015. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/08/ministro-da-educacao-defende-contextualizacao-de-rankings-do-enem-4818027.html>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

GUBA, Egon G; LINCOLN, Yvonna. **Avaliação de Quarta Geração**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2011.

HADJI, Charles. A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos. **Coleção Ciências da Educação**, v. 15. Porto: Porto Editora, 1994.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LEITE, Francisco T. **Metodologia Científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2. ed., 2013.

LINO, Claudia de S. **Qualidade na escola e qualidade da escola: As repercussões da cultura do exame em duas escolas públicas de Duque de Caxias**. Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <

[http://www.bdt.d.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6526](http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6526)>. Acesso em: 5 de dezembro de 2015.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 19 ed., 2008.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 1 ed., 2011.

MAJESKI, Sergio. **Ensino médio, currículo e cotidiano escolar: Sobre movimentos e tensões nos discursos oficiais**. Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2013. Disponível em: <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_6799\\_Disserta%E7%E3o%20S%E9rgio%20Majeski.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6799_Disserta%E7%E3o%20S%E9rgio%20Majeski.pdf)>. Acesso em: 5 de dezembro de 2015.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas. 2011.

MENTGES, Manuir J.; MARQUES, Cintia B.; SALDANHA, Patrícia (orgs.). **Caderno Marista de Educação**. Porto Alegre: CMC, v. 9, 2015.

MÖLLMANN, Ibanor. **Gestão e avaliação em larga escala: uma análise a partir da perspectiva de escolas privadas no Rio Grande do Sul**. Trabalho de Conclusão de Curso de Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Programa de Pós-graduação em Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3463>>. Acesso em: 5 de dezembro de 2015.

MURICI, Izabela; CHAVES, Neuza. **Gestão para resultados na educação**. Nova Lima: FALCONI, 2013.

OLIVEIRA, Dalila A. As Políticas Educacionais no Governo Lula: Rupturas e Permanências. **RBPAE** – v. 25, n. 2, p. 197-209, mai. – ago., 2009.

PALHARES, Isabela. Brasil é o 60º colocado em ranking mundial de educação. **Estado de São Paulo**. Maio 2015. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-e-o-60-colocado-em-ranking-mundial-de-educacao,1686720>>. Acesso em: 06 dez. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PRESOTTI, Karine. **Representações do Exame Nacional do Ensino Médio na revista Veja (1998-2011)**. Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2012. Disponível em: <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_6098\\_KARINE%20PRESOTTI.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6098_KARINE%20PRESOTTI.pdf)>. Acesso em: 5 de dezembro de 2015.

RICHARDSON, Roberto J. et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 3 ed., 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. **Ensino Médio**. Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens\\_medio.jsp?ACAO=acao1](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1)>. Acesso em: 19 jan. 2016.

ROSO, Larissa. Nota no Enem não deve ser critério principal na hora de escolher a escola dos filhos. **ZH Notícias**. Ago. 2015. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/08/nota-no-enem-nao-deve-ser-criterio-principal-na-hora-de-escolher-a-escola-dos-filhos-4817888.html>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

SILVA, Janssen F. da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Mediação, 2 ed., 2006.

SILVA, Simone M. da. **A avaliação em larga escala na rede de Colégios Maristas RS**. Trabalho de conclusão de Curso de Mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Programa de Pós-graduação em Educação, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3816/Simone%20Martins%20da%20Silva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 5 de dezembro de 2015.

TRUDA, Viviane M. L. **Avaliação da aprendizagem dos estudantes do ensino médio de uma escola da Rede Marista e a coerência com os referenciais institucionais**. Trabalho de conclusão de Curso de Mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Programa de Pós-graduação em Educação, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3859/Viviane%20Mariane%20Leal%20Truda.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 5 de dezembro de 2015.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica**. Brasília: UMBRASIL, 2010.

\_\_\_\_\_. **Tessituras do currículo Marista: matrizes curriculares de educação básica: área de matemática e suas tecnologias: [área de ciências da natureza e suas tecnologias]** / União Marista do Brasil. – Brasília: União Marista do Brasil, 2014.

\_\_\_\_\_. **Tessituras do currículo Marista: matrizes curriculares de educação básica: área de linguagens, códigos e suas tecnologias** / União Marista do Brasil. – Brasília: União Marista do Brasil, 2014.

\_\_\_\_\_. **Tessituras do currículo Marista: matrizes curriculares de educação básica: área de ciências humanas e suas tecnologias** / União Marista do Brasil. – Brasília: União Marista do Brasil, 2014.

\_\_\_\_\_. **Matrizes curriculares de educação básica do Brasil Marista: área de matemática e suas tecnologias**/União Marista do Brasil. Curitiba: PUCPress, 2016.

\_\_\_\_\_. **Matrizes curriculares de educação básica do Brasil Marista: área de linguagens, códigos e suas tecnologias**/União Marista do Brasil. Curitiba: PUCPress, 2016.

\_\_\_\_\_. **Matrizes curriculares de educação básica do Brasil Marista: área de ciências humanas e suas tecnologias**/União Marista do Brasil. Curitiba: PUCPress, 2016.

\_\_\_\_\_. **Matrizes curriculares de educação básica do Brasil Marista: área de ciências da natureza e suas tecnologias**/União Marista do Brasil. Curitiba: PUCPress, 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Superação da Lógica Classificatória e excludente da avaliação: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem**. São Paulo: Libertad, 1998.

VELOSO, Fernando; PESSÔA, Samuel; HENRIQUES, Ricardo; GIAMBIAGI, Fabio (orgs.). **Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

VERGANI, Flavia M. **Avaliação externa de rendimento escolar: Um instrumento para a gestão pedagógica**. Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado em Educação pela Universidade de Caxias do Sul – Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade de Caxias do Sul, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/jspui/bitstream/11338/505/1/Dissertacao%20Flavia%20Meli%20Vergani.pdf>>. Acesso em: 5 de dezembro de 2015.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

\_\_\_\_\_. (org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2.ed., 2001.



## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

### Pesquisa de Mestrado

O presente questionário faz parte da pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional pelo aluno Luciano Miraber Centenaro, orientando da Professora Doutora Rosângela Fritsch.

Solicita-se a gentileza de respondê-lo, sem necessidade de identificar-se. Sua resposta, além de auxiliar na pesquisa desenvolvida, contribuirá para os Colégios da Rede Marista com um melhor entendimento sobre a influência da gestão nos resultados de avaliações externas, em especial o Exame Nacional de Ensino Médio.

Responda às perguntas abaixo trazendo a maior quantidade de subsídios e informações que achar necessário e, ao final do preenchimento, envie suas respostas, que serão contabilizadas.

1. Você participa do Conselho Técnico Administrativo Pedagógico (CTAP) de qual Colégio Marista?  
 Colégio Marista B  
 Colégio Marista E
  
2. Há quanto tempo você participa do CTAP do Colégio?  
 Menos de 1 ano  
 Entre 1 e 3 anos  
 Entre 3 e 5 anos  
 Mais de 5 anos
  
3. Na sua percepção, quais são os instrumentos/recursos avaliativos (trabalhos, provas, observações de sala de aula, etc.) mais utilizados pelos professores na avaliação realizada pela sua escola com os estudantes (avaliação interna)?
  
4. Na sua opinião, quais os aspectos que influenciam de forma mais significativa os resultados das avaliações internas de seu colégio? Por quê?

5. Na sua opinião, quais os aspectos que influenciam de forma mais significativa os resultados obtidos nas avaliações externas pelo seu colégio, em especial no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)? Por quê?
  
6. Na sua opinião, O ENEM pode ser considerado um indicador de qualidade educacional? Justifique a sua resposta.
  
7. Na sua opinião, que ações concretas realizadas pelo Colégio estão influenciando nos resultados obtidos pelos estudantes do Colégio no ENEM? Explícite as ações e justifique a sua resposta.
  
8. De acordo com a sua percepção, que ações a escola poderia realizar para que os estudantes do Colégio obtenham melhores resultados no ENEM?
  
9. Na sua opinião, que ações a Rede Marista poderia realizar para se obterem melhores resultados no ENEM em seus Colégios?